

TAMPEREEN YLIOPISTO

**Moniammatillisen päiväkotihenkilöstön käsityksiä
varhaiskasvatuksen perustehtävästä**

Kasvatustieteiden yksikkö

Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma

Roosa Tammela

Tammikuu 2016

Tampereen yliopisto

Kasvatustieteiden yksikkö

ROOSA TAMMELA: Moniammatillisen päiväkotihenkilöstön käsityksiä varhaiskasvatuksen perustehtävästä

Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma, 83 sivua, 3 liitesivua

Tammikuu 2016

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää moniammatillisen päiväkotihenkilöstön käsityksiä varhaiskasvatuksen perustehtävästä. Tarkastelukohteena olivat päiväkotien kasvatusvastuullinen henkilöstö eli lastentarhanopettajat ja lastenhoitajat. Kasvatusvastuullisen henkilöstön koulutukset ovat keskenään erilaiset ja samoilla ammattinimikkeillä voidaan työskennellä monilla eri koulutustaustoilla. Lasten hoidosta ja kasvatuksesta vastaavilla lastenhoitajilla voi olla lastenhoitajan, päivähoitajan tai lähihoitajan koulutus. Lastenhoitajan tehtäviin ovat kelpoisia myös lastenohjaajakoulutuksen suorittaneet henkilöt. Opetuksesta ja kasvatuksesta vastaavat lastentarhanopettajat ovat voineet valmistua yliopistosta tai vanhamuotoisesta lastentarhanopettajaopistosta. Lastentarhanopettajina voivat työskennellä myös ammattikorkeakoulusta valmistuneet sosionomit sekä opistoasteisen koulutuksen saaneet sosiaaliskasvattajat. Lastentarhanopettajat ovat saaneet pedagogisopetuksellisen koulutuksen, kun taas lastenhoitajat, sosionomit ja sosiaaliskasvattajat ovat saaneet sosiaalishoidolliseen puoleen painottuvan koulutuksen.

Tutkimuksen teoreettisessa viitekehyksessä varhaiskasvatuksen perustehtävää tarkasteltiin varhaiskasvatuksen historian, nykyhetken sekä ohjaavien asiakirjojen näkökulmasta. Teoreettisessa viitekehyksessä tarkasteltiin myös suomalaisen varhaiskasvatuksen sisäistä moniammatillisuutta.

Tutkimuksen aineisto hankittiin erään eteläsuomalaisen kaupungin neljästä eri päiväkodista avoimella kyselyllä. Vastanneita ammattiryhmiä olivat lastentarhanopettajat, sosionomit, lastenhoitajat, päivähoitajat, lähihoitajat ja lastenohjaajat. Tutkimus oli laadullinen tutkimus ja siinä käytettiin fenomenografista lähestymistapaa. Myös aineiston analysointi toteutettiin fenomenografisella aineistonanalyysillä, johon keskeisenä kuuluvat vastaajien käsitykset tutkittavasta ilmiöstä ja näiden käsitysten kääntäminen eri kategorioiksi vastauksissa usein toistuvien ilmausten eli merkitysyksiköiden perusteella. Moniammatillisen päiväkotihenkilöstön käsitykset varhaiskasvatuksen perustehtävästä voitiin jakaa kolmeen kategoriaan, joita olivat perheiden kanssa tehtävään yhteistyöhön liittyvä perustehtävä, yhteistyö muiden tahojen kanssa sekä lapsen kasvuun, kehitykseen ja oppimiseen liittyvä perustehtävä. Kategorioita tarkasteltiin horisontaalisessa eli samanarvoisessa suhteessa toisiinsa.

Kerätyn aineiston pohjalta voitiin todeta, että moniammatillisella päiväkotihenkilöstöllä on hyvin yhteneväiset käsitykset varhaiskasvatuksen perustehtävästä. Eri ammattiryhmien välillä ei ollut merkittäviä eroavaisuuksia siinä, millaisena perustehtävä nähtiin. Varhaiskasvatuksen perustehtävä nähtiin kolmijakoisena, jossa toisaalta yhdistyivät tiivis yhteistyö perheiden ja erilaisten yhteistyötahojen kanssa sekä toisaalta lapsen kasvua, kehitystä ja oppimista tukeva, pedagoginen toiminta. Tulosten pohjalta voitiin päätellä, että yhteinen työ lasten parhaaksi tuottaa myös yhteisiä käsityksiä varhaiskasvatuksen perustehtävästä henkilöstön moninaisista koulutuksista huolimatta.

Moniammatillisen henkilöstön yhteneväiset käsitykset varhaiskasvatuksen perustehtävästä liittyvät varhaiskasvatuksen laatuun. Erilaisista koulutustaustoista huolimatta moniammatillisen päiväkotihenkilöstön tulee löytää yhteinen perustehtäväkäsitys, jotta kaikille lapsille voidaan taata laadukas, oppimista ja kasvua tukeva varhaiskasvatus.

Avainsanat: varhaiskasvatus, perustehtävä, moniammatillisuus, fenomenografia.

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	5
2	VARHAISKASVATUS JA PERUSTEHTÄVÄ	7
2.1	MITÄ VARHAISKASVATUS ON	7
2.2	PERUSTEHTÄVÄN TARKASTELUA	9
2.3	KATSAUS VARHAISKASVATUKSEN PERUSTEHTÄVÄN HISTORIAAN	10
2.4	KATSAUS NYKYPÄIVÄÄN: UUSI VARHAISKASVATUSLAKI JA VALTIONHALLINNON MUUTOS	14
2.5	ASIAKIRJAT PERUSTEHTÄVÄN MÄÄRITTÄJINÄ	16
3	MONIAMMATILLINEN VARHAISKASVATUS.....	18
3.1	MITÄ MONIAMMATILLISUUS TARKOITTAÄ?	18
3.2	MONIAMMATILLISEN HENKILÖSTÖN KOULUTUKSET	20
3.2.1	<i>Lastentarhanopettajan koulutus.....</i>	<i>21</i>
3.2.2	<i>Sosiaaliskasvattajan koulutus.....</i>	<i>22</i>
3.2.3	<i>Sosionomin (amk) koulutus</i>	<i>23</i>
3.2.4	<i>Lastenhoitajan ja päivähoitajan koulutukset</i>	<i>23</i>
3.2.5	<i>Lähihoitajan ja lastenohjaajan koulutukset.....</i>	<i>24</i>
4	TUTKIMUSKYSYMYS	26
5	TUTKIMUKSEN METODOLOGISET VALINNAT	27
5.1	TUTKIMUSMENETELMÄT	27
5.2	TIETEENFILOSOFISET SITOUMUKSET	30
5.3	KYSELY AINEISTONKERUUMENETELMÄNÄ	31
6	AINEISTON KUVAUS JA AINEISTON ANALYYSI.....	33
6.1	AINEISTON KUVAUS	33
6.2	FENOMENOGRAFINEN AINEISTON ANALYYSI	34
7	MONIAMMATILLISEN PÄIVÄKOTIHENKILÖSTÖN KÄSITYKSET VARHAISKASVATUKSEN PERUSTEHTÄVÄSTÄ.....	39
7.1	KATEGORIA I: PERHEIDEN KANSSA TEHTÄVÄÄN YHTEISTYÖHÖN LIITTYVÄ PERUSTEHTÄVÄ	40
7.1.1	<i>Kasvatuskumppanuus.....</i>	<i>40</i>
7.1.2	<i>Perheiden tukeminen.....</i>	<i>43</i>
7.2	KATEGORIA II: YHTEISTYÖ MUIDEN TAHOJEN KANSSA	45
7.2.1	<i>Varhainen puuttuminen.....</i>	<i>48</i>
7.2.2	<i>Yhteistyö eri tahojen kanssa.....</i>	<i>48</i>
7.3	KATEGORIA III: LAPSEN KASVUA, KEHITYSTÄ JA OPPIMISTA TUKEVA PERUSTEHTÄVÄ	49
7.3.1	<i>Lapsilähtöisyys.....</i>	<i>53</i>
7.3.2	<i>Sosiaalisten taitojen opettaminen</i>	<i>54</i>
7.3.3	<i>Turvallisen kasvuympäristön tarjoaminen</i>	<i>54</i>
7.3.4	<i>Itsetunnon tukeminen</i>	<i>55</i>
7.3.5	<i>Oppimisympäristöjen tarjoaminen.....</i>	<i>56</i>
7.3.6	<i>Varhaiskasvatussuunnitelmien noudattaminen.....</i>	<i>56</i>
7.3.7	<i>Eri orientaatioiden tarjoaminen</i>	<i>57</i>
7.3.8	<i>Hoivan ja huolenpidon tarjoaminen</i>	<i>57</i>
7.3.9	<i>Kasvun, kehityksen ja oppimisen tukeminen</i>	<i>58</i>
8	POHDINTA	60
8.1	TULOSTEN TARKASTELU	60

8.2	EETTISYYS JA LUOTETTAVUUS	63
8.3	JATKOTUTKIMUKSET	65
8.4	MINNE MENET, PERUSTEHTÄVÄ?	66
LÄHTEET		70
TAULUKOIDEN HAKEMISTO		83
LIITE 1		84

1 JOHDANTO

Tämän tutkielman tarkoituksena on selvittää moniammatillisen päiväkotihenkilöstön käsityksiä varhaiskasvatuksen perustehtävästä. Päiväkotien moniammatillisuus ja varhaiskasvatuksen eri funktiot ovat kiinnostaneet minua jo lastentarhanopettajakoulutuksen alusta lähtien. Kandidaatin tutkielmassani tutkin päiväkotien työyhteisöjä alan naisvaltaisuuden, eri ikäpolvien, moniammatillisuuden sekä varhaiskasvatuksen yhteiskunnallisen funktion näkökulmasta. Lastentarhanopettajaksi valmistuttuani päiväkotien moniammatillisuus alkoi kiinnostaa minua yhä enemmän. Myös moniammatillisen päiväkotihenkilöstön käsitykset varhaiskasvatuksen perustehtävästä alkoivat kiinnostaa minua siirryttyäni työelämään.

Suomalainen varhaiskasvatus on kehittynyt eri aikakausien saatossa ja muovautunut yhteiskunnan muutosten mukana. Varhaiskasvatuksen perustehtävä on nähty sen syntyajoilta saakka varsin moninaisena, eikä sillä ole koskaan ollut vain yhtä perustehtävää. Dahlberg, Moss ja Pence (1999, 62) toteavatkin, että varhaiskasvatuksen perustehtävä riippuu aina siitä, kuka tai mikä sitä määrittelee. Määrittelijöinä voivat olla niin työelämän eri ammattijärjestöt kuin opetus-, kasvatusta- ja sosiaalialan eri instanssit. Näistä lähtökohdista käsin varhaiskasvatuksen perustehtävä voidaan nähdä hyvin monimuotoisena. Päiväkotien opetus-, kasvatusta- ja hoitohenkilöstö koostuu monista eri ammattiryhmistä ja myös ammattikuntien sisällä voidaan työskennellä eri koulutustaustoilla. Lastentarhanopettajana voivat työskennellä lastentarhanopettajakoulutuksen saaneet kasvatustieteen kandidaatit tai kasvatustieteen maisterit tai vanhamuotoisen lastentarhanopettajaopiston käyneet lastentarhanopettajat. Lastentarhanopettajan tehtävissä voivat työskennellä myös opistokoulutuksen saaneet sosiaalikasvattajat ja ammattikorkeakoulusta valmistuneet sosionomit. Myös lastenhoitajan tehtävissä työskenteleviltä löytyy erilaisia koulutustaustoja. Lastenhoitajana voi työskennellä lastenhoitajan, päivähoitajan ja lähihoitajan koulutuksella sekä lastenohjaajan koulutuksella. Monenlaiset näkemykset ja ajatukset varhaiskasvatuksen perustehtävästä ovat siis ymmärrettäviä, kun asiaa tarkastellaan moniammatillisuuden ja erilaisten koulutusten näkökulmasta.

Päiväkotien henkilökunnan koulutuksia on luotu ja kehitetty kahden erilaisen näkökulman pohjalta. Lastentarhanopettajat ovat saaneet pedagogisopetuksellisen koulutuksen kun taas sekä lastenhoitajan tehtävissä työskentelevät että sosiaalikasvattajat ja sosionomit ovat saaneet

sosiaalishoidolliseen puoleen painottuvan koulutuksen. (Karila & Nummenmaa 2001, Välimäen 1999 mukaan.) Myös tämä antaa perusteluja sille, miksi moniammatillinen päiväkotihenkilöstö voi käsittää varhaiskasvatuksen perustehtävän tietyllä tavalla. Kaikki päiväkodin kasvatus- ja opetushenkilöstöön kuuluvat varhaiskasvatuksen ammattilaiset ovat saaneet ammattiinsa koulutuksen, joka osaltaan määrittelee heidän tehtävänkuviaan ja erityisesti ydinosamaisalueitaan päiväkotityössä. Koulutuksen lisäksi eri asiakirjat, varhaiskasvatuksen historia ja nykypäivän ihanteet muokkaavat moniammatillisen varhaiskasvatushenkilöstön ajatuksia ja käsityksiä siitä, mikä on varhaiskasvatuksen perustehtävä, miksi varhaiskasvatusta oikeastaan tarjotaan. Tulen tässä tutkielmassa perehtymään tarkemmin sekä varhaiskasvatustyötä ohjaaviin asiakirjoihin että niihin historiallisiin lähtökohtiin, joista suomalaista varhaiskasvatusta on alkujaan lähdetty rakentamaan.

Viimeaikaisissa suomalaisissa tutkimuksissa varhaiskasvatuksen perustehtävää on lähestytty varhaiskasvatuksen johtamisen ja johtajuuden kautta. Hujala, Heikka ja Fonsén (2009) ovat tutkineet, kuinka varhaiskasvatuksen luottamus- ja virkamiesjohto, päiväkodin johtajat ja perhepäivähoidon ohjaajat sekä varhaiskasvatuksen henkilöstö ja kuntapäättäjät näkevät varhaiskasvatuksen perustehtävän sekä kunnissa, joissa varhaiskasvatus on osa sosiaalitoimea että kunnissa, joissa varhaiskasvatus on sijoitettu opetustoimeen. Hujala, Heikka ja Fonsén (2009) lähestyvät perustehtävää johtajuusdiskurssin näkökulmasta. Myös Heikka ja Hujala (2008) painottavat johtajuuden kehittämistä perustehtävästä käsin. Veijo Nivala (1999) on kehittänyt varhaiskasvatuksen kontekstuaalisen johtajuusmallin, jossa johtamista tarkastellaan varhaiskasvatuksen substanssin kontekstista käsin. Nivalan (1999) kontekstuaalisen johtamisen mallissa johtaminen kytkeytyy vahvasti organisaation perustehtävään ja johtamisen tehtävänä nähdään perustehtävän tukeminen. Perustehtävän mukainen johtaminen kuitenkin vaatii pohjaksi ne käsitykset ja näkemykset, joita moniammatillisella päiväkotihenkilöstöllä varhaiskasvatuksen perustehtävästä on. Näihin käsityksiin perehdytään tässä tutkielmassa.

2 VARHAISKASVATUS JA PERUSTEHTÄVÄ

Tässä luvussa tarkastelen varhaiskasvatusta ja sen perustehtävää. Perustehtävää tarkastelen varhaiskasvatuksen historian, nykyhetken sekä eri asiakirjojen pohjalta. Tarkoitukseni on esitellä niitä lähtökohtia, joihin yhteiskunnan tarjoama varhaiskasvatus on alkujaan luotu ja sitä, minkälaisen vaiheiden kautta se on muotoutunut sellaiseksi, kuin se tänään nähdään. Kappaleessa 2.1 tarkastelen sitä, mitä varhaiskasvatuksella tarkoitetaan. Kappaleessa 2.2 perehdytään varhaiskasvatuksen perustehtävään tarkemmin. Kappaleessa 2.3 esiin tulevat ne historialliset lähtökohdat, jotka ovat luoneet pohjan varhaiskasvatuksen perustehtävälle ja kappaleessa 2.4 käsittelen varhaiskasvatuksessa parhaillaan tapahtuvia muutoksia ja niiden vaikutuksia varhaiskasvatuksen perustehtävään. Kappaleessa 2.5 kirjoitan niistä asiakirjoista, jotka ohjaavat tämän päivän varhaiskasvatusta ja siten antavat myös omat näkökulmansa varhaiskasvatuksen perustehtävälle. Eri asiakirjat, varhaiskasvatuksen historia sekä nykypäivänä vallitsevat arvot ja trendit muokkaavat myös vahvasti moniammatillisen päiväkotihenkilöstön ajatuksia ja käsityksiä siitä, mikä on varhaiskasvatuksen perustehtävä, miksi varhaiskasvatusta tarjotaan.

2.1 Mitä varhaiskasvatus on

Ojala (1993, 11) määrittelee varhaiskasvatuksen vuonna 1993 ilmestyneessä teoksessaan kodin, päivähoidon, ja esiopetuksen piiriin sijoittuvaksi vuorovaikutteiseksi tapahtumaksi. Ojalan mukaan varhaiskasvatuksen tavoitteena on kehittää lapsen kokonaispersoonallisuutta tavoitteellisen toiminnan avulla (mts. 11). Brotherus, Helimäki ja Hytönen (1994, 31) taas toteavat varhaiskasvatuksen tarkoittavan ennen oppivelvollisuutta tapahtuvaa lasten kasvatusta. Varhaiskasvatus luo heidän mukaansa vahvan perustan lasten myöhemmälle kehitykselle ja oppimiselle (Brotherus, Helimäki & Hytönen 1994, 33). Hujala, Puroila, Parrila-Haapakoski ja Nivala (1998, 3) puolestaan määrittelevät varhaiskasvatuksen vuorovaikutusprosessiksi, jossa lapsi omaehtoisen, elämyksellisen, kokemuksellisen ja tavoitteellisen toiminnan kautta kasvaa aktiiviseksi toimijaksi. Eri lähteiden pohjalta voidaan siis todeta, että varhaiskasvatusta on

luonnehdittu hieman eri vivahtein, mutta jokainen tulkinta on painottanut erityisesti vuorovaikutteisuutta sekä tavoitteellisuutta.

Vuonna 2003 julkaistiin Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet ja muutamaa vuotta myöhemmin sen tarkistettu versio. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa yhdistyvät niin Ojalan, Brotheruksen, Helimäen ja Hytösen kuin Hujalan, Puroilan, Parrila-Haapakosken ja Nivalan määritelmät siitä, mitä varhaiskasvatus on. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2005, 11) määrittelee varhaiskasvatuksen pienten lasten elämänpiirissä tapahtuvaksi kasvatukselliseksi vuorovaikutukseksi, jonka tavoitteena on tukea lasten kasvua, kehitystä ja oppimista. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (mts. 11) todetaan myös, että varhaiskasvatus on suunnitelmallista ja tavoitteellista toimintaa, joka muodostuu hoidon, kasvatuksen ja opetuksen kokonaisuudesta. Valtioneuvoston periaatepäätöksessä varhaiskasvatuksen valtakunnallisista linjauksista (2002, 9) todetaan, että lähtökohtana varhaiskasvatuksessa on laajaan ja monitieteiseen tutkimukseen sekä varhaiskasvatusmenetelmien tuntemiseen nojautuva näkemys lapsen kasvusta, kehityksestä ja oppimisesta. Varhaiskasvatusta tarjotaan päiväkodeissa, perhepäivähoidossa sekä erilaisissa avoimissa varhaiskasvatuspalveluissa kuten esimerkiksi päiväkerhoissa tai avoimessa päiväkodissa (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 11). Suomalainen varhaiskasvatus perustuu muiden pohjoismaiden tapaan educare-malliin, jossa yhdistyvät opetuksellinen, kasvatuksellinen ja hoidollinen ulottuvuus sekä yhteiskunnan tarjoama hoitopaikka. Educare-mallille ei löydy selvää esikuvaa muualta maailmasta. Meidän on itse pitänyt kehittää ja jäsentää varhaiskasvatuksemme teoria- ja käytäntöpohja. (Hujala, Puroila, Parrila-Haapakoski & Nivala 1998, 3-4.) Hujala, Puroila, Parrila-Haapakoski ja Nivala (1998, 4) kuitenkin painottavat, että educare-malli on suomalaisen varhaiskasvatuksen vahvuus.

Muun muassa Marjatta Kalliala (2012, 19) on pohtinut varhaiskasvatuksen ja päivähoidon käsitteitä. Kalliala kysyykin, mitä tarkoitetaan päivähoidon ja varhaiskasvatuksen tehtävällä? Onko näillä kahdella samat funktiot vai tuleeko niitä tarkastella erikseen? Kalliala esittää myös kysymyksen siitä, sisältyykö varhaiskasvatus päivähoitoon vai onko asia kenties toisinpäin. (mts. 19.) Wagner ja Einarsdottir (2006, 8) toteavat, että erilaiset termit ja käsitteet varhaiskasvatuksessa heijastavat erilaisia ideologioita ja erilaisia painotuksia. Esimerkiksi Islannissa varhaiskasvatusta tarjotaan leikkikouluissa (playschool) kun taas Tanskassa puhutaan lastentarhoista (kindergarten). Molemmissa termeissä on ideologisia latauksia: Islannissa leikkikoulu-termillä halutaan korostaa lasten luontaista tapaa oppia leikkien, Tanskassa taas halutaan välttää koulu-termiä kun kyseessä ovat alle kouluikäiset lapset. (mts. 8.) Ruotsissa on nähtävissä toisenlainen painotus. Siellä toimintaa alle kouluikäisten lasten kanssa kutsutaan nimellä esiopetus (pre-school) (Pramling Samuelsson 2006, 102). Suomessa on totuttu aina näihin päiviin asti käyttämään termiä päivähoito

(daycare) kuvaamaan lasten institutionaalista opetusta, kasvatusta ja hoitoa. Diskurssin tasolla termejä ”päivähoito” ja ”varhaiskasvatus” käytetäänkin usein rinnakkain tai jopa päällekkäin ja niiden käsitteellisiä ja toisaalta perusteellisia eroja on lähdetty määrittelemään vasta viime vuosina. Tässä tutkielmassa käytetään varhaiskasvatuksen käsitettä määrittelemään päiväkodeissa tarjottavan opetuksen, kasvatuksen ja hoidon kokonaisuutta.

2.2 Perustehtävän tarkastelua

Korhosen (2008, 32) mukaan *perustehtävä on normien, itsestäänselvyyksien ja erilaisten oletusten sävyttämä*. Pääasiallisesti perustehtävän tarkoituksena on kertoa, mitä varten kyseinen organisaatio tai instanssi on olemassa. Perustehtävä-käsitteellä voidaan kuvata myös työyhteisön tai organisaation toiminnan keskeisiä painopistealueita (mts. 32). Perustehtävä kuvaa organisaation toiminnan ydintä ja sen kautta määritellään organisaation toiminnan keskeiset kehittämisen lähtökohdat. Kun jokainen organisaatiossa työskentelevä tunnistaa organisaation perustehtävän, voidaan toimintaa luoda ja kehittää edelleen ja tukea henkilöstön ammatillista kasvua. (mts. 37.)

Varhaiskasvatuksen perustehtävä on varsin monimuotoinen ja osin kompleksinenkin kokonaisuus. Institutionaalisella varhaiskasvatuksella ei Dahlbergin, Mossin ja Pencen (1999, 62) mukaan ole yhtä ainoaa oikeaa tehtävää, vaan tulkinnat varhaiskasvatuksen perustehtävästä ovat hyvin pitkälti sosiaalisesti konstruoituja. Varhaiskasvatus ja sen perustehtävä määräytyykin aina sen mukaan, kuka sitä määrittelee, missä yhteiskunnallisessa ajassa ja tilassa sitä määritellään tai minkä kautta sitä määritellään (mts. 62). Eri aikakaudet ja yhteiskunnan tarpeet heijastelevat vahvasti niitä tulkintoja ja tarkoituksia, joita annamme varhaiskasvatukselle ja sen perustehtävälle. Myös historia antaa oman leimansa institutionaalisen opetuksen, kasvatuksen ja hoidon tarkoitukselle. Dahlberg, Moss ja Pence (mts. 62) kirjoittavatkin, että varhaiskasvatuksen perustehtävät määrittyvät sen mukaan, millaisiksi ja mitä tarkoitusta varten palvelut kulloinkin luodaan. Myös Karilan ja Nummenmaan (2001, 10) mukaan varhaiskasvatuksen perustehtävä muokkautuu ja muotoutuu vahvasti ympäröivän yhteiskunnan mukana. Päiväkotityö onkin omaan yhteiskunnalliseen aikaansa sidoksissa oleva lapsuutta, perhettä, kasvatusajattelua ja kulttuuria käsittelevä ja näihin käsityksiin sidoksissa oleva instituutio (mts. 10).

Jo lähes kolmekymmentä vuotta sitten Eeva Huttunen (1989, 25–27) on määritellyt varhaiskasvatukselle neljä ydintehtävää, jotka ovat työvoimapolitiittinen tehtävä, perhepolitiittinen tehtävä, sosiaalipoliittinen tehtävä sekä koulutuspolitiittinen tehtävä. Myös tämän tutkielman teoreettista viitekehystä sekä tutkielman tuloksia tarkastelemalla voidaan todeta, että Huttusen määritelmät heijastelevat edelleen käsityksiä varhaiskasvatuksen perustehtävästä. Alila ym. (2014,

11) ovat lisänneet Eeva Huttusen määritelmiin vielä lapsipoliittisen tehtävän. He toteavatkin, että nämä viisi limittyvät kiinteästi toisiinsa, mutta toisaalta jokainen tehtävä tarjoaa erilaisen näkökulman varhaiskasvatuksen tarkoituksesta, tavoitteista ja yhteiskunnallisesta merkityksestä (mts. 11).

Työvoimapoliittisen tehtävän lähtökohtana on mahdollistaa pienten lasten vanhempien työssäkäynti. Institutionaalisen hoidon, kasvatuksen ja opetuksen tarvetta on aina perusteltu vanhempien työn tai opiskelun lähtökohdista. Varhaiskasvatuksella onkin merkittävä rooli työvoimapolitiikan näkökulmasta: sen tehtävänä on tarjota lapsille hoitoa ja huolenpitoa sekä opetusta ja kasvatusta sillä aikaa, kun vanhemmat ovat joko palkkatyössä tai opiskelemassa. Varhaiskasvatuksen perhepoliittisena tehtävänä on tukea perheitä lastenkasvatustehtävässä sekä tukea yhdessä perheiden kanssa lasten kasvua, kehitystä ja oppimista (mts. 11).

Sosiaalipoliittisen tehtävän merkitys on Huttusen (1989, 26) mukaan kahtalainen. Varhaiskasvatuksen avulla voidaan ennalta ehkäistä haastavassa tilanteessa olevien perheiden lastensuojelullista tarvetta. Lisäksi päiväkotien kautta saadaan tietoa lasten ja perheiden mahdollisista haasteista ja tätä kautta tarjottua perheille heidän tarvitsemaansa tukea (mts. 26). Päiväkodeissa tehdäänkin kiinteästi yhteistyötä myös muiden lapsi- ja perhepalveluiden kanssa. Varhaiskasvatus palveluna on myös yksi lastensuojelun tukitoimenpiteistä (Alila ym. 2014, 11).

Varhaiskasvatuksessa toteutettu toiminta on tavoitteellista ja se pohjautuu kehityspsykologiaan ja kasvatustieteelliseen tietoon lapsen kasvusta, kehityksestä ja oppimisesta. Tavoitteellisen ja lapsilähtöisesti suunnitellun toiminnan tavoitteena on lapsen kokonaisvaltaisen kasvun, kehityksen ja oppimisen tukeminen. Oppiminen tulee nähdä osana leikin ja perushoidon tilanteita ja oppimisen kokemukset tulee integroida osaksi arjen toimintoja. Varhaiskasvatuksen tehtävänä on luoda pohja elinikäiselle oppimiselle sekä tarjota kokemuksia, näkemyksiä ja elämyksiä maailmasta pienelle lapselle ominaisella tavalla. Lapsilähtöisesti ja lasta kunnioittavasti suunniteltu ja toteutettu varhaiskasvatus korostaa lapselle ominaisia tapoja toimia ja kokea ja tällöin lapsi- ja koulutuspoliittiset tehtävät ovatkin perustellusti yksi varhaiskasvatuksen perustehtävistä.

2.3 Katsaus varhaiskasvatuksen perustehtävän historiaan

Varhaiskasvatuksen historian alusta asti sillä on ollut vahva työvoimapoliittinen funktio. Lastentarha-aatteen synty liittyykin kiinteästi 1800-luvun teollistuvaan ja kaupungistuvaan Suomeen. Ihmisten muuttaessa kaupunkeihin työn perässä syntyi myös tarve lasten hoidolle, huolenpidolle ja kasvatukselle vanhempien ollessa palkkatyössä. Suomalaisen varhaiskasvatuksen

isänä voidaan pitää Uno Cygnaeusta, jonka ajatuksena oli luoda Suomeen kattava lastentarhatoiminta. Cygnaeuksen kantavana ajatuksena oli, että lastentarhoihin ja lastenseimiin tulevat lapset olisivat huono-osaisia tai perheistä, joissa vanhemmat käyvät kokopäivätyössä (Välimäki 1999, 96). Eeva-Leena Onnismaa (2010, 215) on todennut väitöskirjassaan, että varhaiskasvatuspalveluiden tarpeen taustalla ovat aina olleet perheiden muuttuvat tarpeet. Onnismaa (mts. 215) jatkaa, että vallitsevat käsitykset lapsuus- ja perhekonstruktioista ovat varhaiskasvatuspalveluiden alkuaikoina heijastelleet heikkoa lasta ja heikkoa perhettä. Varhaiskasvatusta onkin tarjottu aluksi vain tuen tarpeessa olleille perheille, joilla ei ole ollut mahdollisuutta huolehtia lapsistaan kokopäiväisesti esimerkiksi työn tai sosiaalisten haasteiden takia. Näin varhaiskasvatuksen sosiaali- ja perhepoliittisen tehtävän juuret ulottuvat varhaiskasvatuksen alkuaikoihin asti.

Uno Cygnaeuksen ajatuksena ei ollut pelkästään pelastaa nälkiintyneitä ja hylättyjä lapsia kaduilta, vaan alusta asti hänen tarkoituksenaan oli myös sivistää ja opettaa lapsia sekä tarjota heille virikkeellinen ja kasvua tukeva ympäristö. Cygnaeuksen lastentarhatoiminnan lähtökohtana oli toteuttaa Friedrich Fröbelin pedagogiikkaa. Cygnaeusta kiinnostivat Fröbelin ajatukset lapsen henkisen ja fyysisen kasvun kehittämisestä. Myös työn, leikin, omatoimisuuden ja lasten yksilöllisten taipumusten huomioiminen kasvatukseen kiinnostivat häntä. Cygnaeuksen tavoitteena oli luoda lastentarhasta paikka, jossa kouluoppimiselle luotaisiin vahva perusta Fröbelin pedagogisia menetelmiä soveltaen. (Hänninen & Valli 1986, 53.)

Jos Uno Cygnaeusta pidetään lastentarha-aatteen isänä, Hanna Rothmania voidaan pitää lastentarha-aatteen äitinä ja suomalaisen varhaiskasvatuksen tienviitoittajana. Rothman perusti vuonna 1888 pohjoismaisten ensimmäisen kansanlastentarhan teollistuvaan Helsinkiin ja vakiinnutti näin Cygnaeuksen alulle paneman fröbeliläiseen pedagogiikkaan perustuvan lastentarhatyön. Entisestään kasvava teollistuminen ja palkkatyöllistyminen kasvattivat tarvetta kodin ulkopuoliselle lastenhoidolle ja alkuvaikeuksien jälkeen kansanlastentarhat saivatkin positiivisen vastaanoton. Hänninen ja Valli (1986, 86) kirjoittavat, että lastentarhojen tuli tarjota lapsille tietoa ja kokemuksia ympäröivästä luonnosta ja kehittää monipuolisesti lasten kielellisiä, musikaalisia, kädentaidollisia ja liikunnallisia taitoja unohtamatta leikin ja työn merkitystä. Hanna Rothmanin ajatuksena olikin vahvistaa lasten persoonallisuutta sekä henkistä ja fyysistä kehitystä (mts. 86). Opetuksellisella ja kasvatuksellisella tehtävällä on täten pitkät perinteet suomalaisessa varhaiskasvatuksessa.

Lastentarhat kuuluivat aina 1930-luvulle saakka köyhäinhoitolain määrittämän suojelukasvatuksen alle, jota tarjottiin perheille, joiden vanhemmat kävivät ansiotyössä sekä perheille, jotka muuten olivat tuen tarpeessa. Suojelukasvatuksen tavoitteena oli kotikasvatuksen

tukeminen ja hoivan sekä kasvatuksen tarjoaminen laiminlyödyille tai köyhistä oloista tuleville lapsille. Lastentarhojen välittömänä tehtävänä olikin tarjota lapsille lämmin ateria, huolehtia heidän hygieniastaan sekä tarjota opetuksellista ja virikkeellistä toimintaa, leikkiä, laulua ja pieniä talousaskareita. (Välimäki 1999, 110–113, 117.) Köyhäinhoitolain alaisuudesta lastensuojelulakiin siirryttiin 1930-luvulla, jolloin myös lastentarhat määriteltiin kotikasvatusta tukeväksi ja täydentäväksi päivähuolloksi. Edelleen lastentarhojen tehtävänä oli tarjota sosiaalisesti ja taloudellisesti heikoimmassa asemassa oleville perheille tukea ja apua lastenkasvatustehtävässä. (mts. 118, 212.) Lastensuojelulaki oli varhaiskasvatuksen viitekehyksenä aina 1970-luvulle asti, jolloin laki lasten päivähoidosta astui voimaan (mts. 120).

Talvi- ja jatkosodan jälkeen Suomessa elettiin jälleenrakentamisen ja hyvinvointiyhteiskunnan luomisen aikaa. Työllisyys kasvoi kaupungeissa ja naisten palkkatyöllisyyden lisääntyessä kasvoi myös tarve lasten hoitopaikoista. Lastentarhojen ja lastenseimien tarjoamat hoitopaikat pystyivät kattamaan 1960-luvulle tultaessa vain noin 10 % todellisen päivähoidon tarpeesta. (Hänninen & Valli 1986, 155.) Tähän yhteiskunnalliseen tilanteeseen ryhdyttiin rakentamaan päivähoitojärjestelmää, joka on piirtänyt suuntaviivat myös tämän päivän varhaiskasvatuspalvelujärjestelmälle (Alila ym. 2014, 8). Päivähoitolain tarkoituksena oli saada päivähoidosta yhtenäinen, lakiin perustuva palvelu, jota kaikki lapsiperheet voisivat tarvittaessa käyttää (Hänninen & Valli 1986, 193). Laki lasten päivähoidosta tuli voimaan keväällä 1973 ja päiväkodeiksi määriteltiin lastentarhat ja lastenseimet, laajennetut lastenseimet sekä koululaisten päiväkodit (mts. 196). Päivähoitolain myötä yhteiskunnan tarjoama varhaiskasvatus määriteltiin yhdeksi sosiaalipalvelun muodoksi (Välimäki 1999, 143).

Varhaiskasvatuksen perustehtävään viitattiin erityisesti päivähoitolain yleisissä säännöksissä, niin sanotussa kasvatustavoitepykälässä. Kasvatustavoitepykälä lisättiin lakiin vasta kymmenen vuotta päivähoitolain voimaantulon jälkeen, mikä heijastelee varhaiskasvatuksen perustehtävää lain voimaantullessa: päivähoidon ensisijaiseksi tehtäväksi nähtiin tällöin sijaishoidon tarjoaminen lasten vanhempien työssäkäynnin ajaksi (Onnismaa, Paanen & Lipponen 2014, 3). Päivähoitolain (Laki lasten päivähoidosta, 2a §) mukaan päivähoidon tavoitteena on

tukea päivähoidossa olevien lasten koteja näiden kasvatustehtävässä ja yhdessä kotien kanssa edistää lapsen persoonallisuuden tasapainoista kehitystä. Päivähoidon tulee omalta osaltaan tarjota lapselle jatkuvat, turvalliset ja lämpimät ihmissuhteet, lapsen kehitystä monipuolisesti tukevaa toimintaa sekä lapsen lähtökohdat huomioon ottaen suotuisa kasvuympäristö.

Laissa (Laki lasten päivähoidosta, § 2a) todetaan edelleen, että

lapsen iän ja yksilöllisten tarpeiden mukaisesti päivähoidon tulee yleinen kulttuuriperinne huomioon ottaen edistää lapsen fyysistä, sosiaalista ja tunne-elämän kehitystä sekä tukea lapsen esteettistä, älyllistä, eettistä ja uskonnollista kasvatusta. Uskonnollisen kasvatuksen tukemisessa on kunnioitettava lapsen vanhempien tai holhoojan vakaumusta.

Päivähoitolaki antoi siis varhaiskasvatukselle ensisijaisesti perhepoliittisen merkityksen. Siinä korostettiin vanhempien kanssa tehtävän yhteistyön merkitystä ja painotettiin kotien kasvatustehtävän tukemista. Päivähoitolaki määritteli varhaiskasvatuksen osaksi sosiaalipalvelujärjestelmää ja antoi varhaiskasvatukselle myös vahvan sosiaalipoliittisen funktion. Lapsipoliittinen tehtävä nostettiin esiin puhuttaessa lapsen kehityksestä ja sitä monipuolisesti tukevasta toiminnasta. Lapsi- ja koulutuspoliittiseksi puheeksi voitiin luokitella myös maininta lapsen iän ja yksilöllisten tarpeiden mukaisesta päivähoidosta, ovathan lapset päiväkodissa iältään pääasiallisesti 1-6-vuotiaita ja tällöin suunniteltu, kasvua ja kehitystä tukeva toimintakin on erikaisilla lapsilla eri tavoin painottunutta. Laissa mainitaan myös, että varhaiskasvatuksen tehtävänä on edistää lapsen kehitystä fyysisen, sosiaalisen ja tunne-elämän alueilla ja tukea lasten esteettistä ja älyllistä kasvatusta. Näidenkin mainintojen voidaan nähdä kiinnittyvän lapsi- ja koulutuspoliittiseen funktioon, joskin niistä puuttuu kokonaan tarkempi sisällöllinen ja pedagoginen näkökulma. Päivähoitolain lapsi- ja koulutuspoliittiset kytkennät olivatkin hyvin tulkinnallisia. Päivähoitolaki käsitteli lähinnä kuntien vastuu- ja velvollisuusalueita koskien varhaiskasvatuspalveluiden järjestämistä, eikä se siis antanut sisällöllisiä tai varhaiskasvatuksen pedagogista toimintaa sääteleviä ohjeita. Myöskään yhteistyölle vanhempien ja perheiden kanssa ei annettu erikseen tarkempia ohjeita.

Vuoteen 1990 asti yhteiskunnan järjestämät varhaiskasvatuspalvelut päiväkodeissa perustuivat tarveharkintaan, jonka mukaan vanhempien työ, opiskelu tai perheen sosiaaliset syyt oikeuttivat lapsen saamaan paikan päiväkodista. Tällöin varhaiskasvatuksen perustehtävä on liittynyt pitkälti työvoimapolitiittiseen sekä sosiaalipoliittiseen funktioon. Vuodesta 1990 alkaen kaikilla alle kolmevuotiailla on ollut subjektiivinen oikeus yhteiskunnan järjestämään varhaiskasvatukseen vanhempien vanhempainrahakauden päätyttyä. Vuonna 1996 subjektiivinen oikeus laajentui koskemaan kaikkia alle kouluikäisiä lapsia vanhempien työllisyydestä tai perheen

tilanteesta riippumatta. (Laki lasten päivähoidosta, 11a §.) Subjektiivisen oikeuden myötä kaikilla lapsilla on ollut oikeus kokopäiväiseen varhaiskasvatukseen.

Subjektiivinen oikeus on ollut maailmanlaajuisesti tarkasteltuna ainutlaatuinen tarjotessaan kaikille lapsille yhtäläisen oikeuden osallistua yhteiskunnan tarjoamaan, kokopäiväiseen varhaiskasvatukseen (Hujala, Puroila, Parila-Haapakoski & Nivala 1998, 3). Muista pohjoismaista Tanskassa ja Norjassa kaikilla lapsilla on subjektiivinen oikeus varhaiskasvatukseen. Ruotsissa on lakisääteinen velvollisuus järjestää varhaiskasvatusta perheille, joissa vanhemmat käyvät töissä tai opiskelevat. Ruotsissa työttöminä tai vanhempainvapaalla olevien vanhempien lapsilla on oikeus olla päiväkodissa 3 tuntia päivässä tai 15 tuntia viikossa. (Hallituksen esitys eduskunnalle laeiksi varhaiskasvatuslain 11a ja 11b §:n muuttamisesta 2015, 15–16.) Subjektiivinen oikeus on ollut alusta asti varsin kiistanalainen ja sen tarpeellisuudesta on käyty kiivasta keskustelua näihin päiviin asti. Sillä on kuitenkin nähty olevan tärkeä merkitys lasten yhdenvertaisuuden kannalta.

2.4 Katsaus nykypäivään: uusi varhaiskasvatuslaki ja valtionhallinnon muutos

Aivan viime vuosina varhaiskasvatuksen kentällä on tapahtunut perustavanlaatuisia muutoksia. Näistä merkittävimpiä ovat olleet sekä valtionhallinnon siirto sosiaali- ja terveysministeriöstä opetus- ja kulttuuriministeriöön että yli 40 vuotta vanhan päivähoitolain muutos varhaiskasvatuslaiksi. Molemmat uudistukset heijastelevat tämän päivän käsityksiä varhaiskasvatuksen perustehtävästä.

Hallituksen esityksessä eduskunnalle varhaiskasvatuslaiksi ja arvonlisäverolain 38 §:n muuttamiseksi (2015, 2) todetaan, että varhaiskasvatusta koskevien säädösten uudistaminen on ollut esillä usean hallituksen aikana. Yli 40 vuotta vanhaa lakia on muovattu ja muokattu vuoden 2014 vuoden loppuun mennessä jo yhteensä 55 kertaa. Vanha päivähoitolaki ei enää vastaa nyky-yhteiskunnan vaatimuksia lähtökohdiltaan tai sisällöiltään. Päivähoitolakia on pidetty heikkona muun muassa sen yleisluonteisuuden takia sekä siksi, ettei siinä ole otettu huomioon tarpeeksi lasten oikeuksia eikä tarpeita. Myöskään vanhempien osuutta varhaiskasvatuksessa, sen kehittämisessä ja suunnittelussa ei huomioida nykyisessä päivähoitolaissa. (mts. 4-5.) Eduskunta hyväksyi hallituksen esityksen varhaiskasvatuslaiksi 13.3.2015. Tämä tarkoittaa sitä, että 1970-luvun alusta asti voimassa ollut päivähoitolaki muutettiin varhaiskasvatuslaiksi ja uuden lain tehtävänä on määritellä nykyaikaa vastaavia reunaehtoja varhaiskasvatukselle. Laki varhaiskasvatuksesta tuli voimaan elokuussa 2015. Laissa säädetään lapsen oikeudesta

varhaiskasvatukseen ja siinä korostetaan lasten etua varhaiskasvatustoiminnan suunnittelussa. Laissa todetaan, että varhaiskasvatus on suunnitelmallista ja tavoitteellista toimintaa, jossa painotetaan erityisesti pedagogiikkaa. Jokaiselle lapselle laaditaan henkilökohtainen varhaiskasvatussuunnitelma, johon kirjataan tavoitteet varhaiskasvatuksen toteuttamisesta sekä toimenpiteet näiden tavoitteiden toteuttamiseksi. (Varhaiskasvatuslain ensimmäinen vaihe voimaan 1.8.2015: Lakimuutoksen keskeinen sisältö, 2). Varhaiskasvatuslaissa on määritelty ensi kertaa selkeät tavoitteet varhaiskasvatukselle. Näiden mukaan varhaiskasvatuksen tulee edistää lasten kasvua, kehitystä ja terveyttä sekä tukea lapsen oppimista ja koulutuksellisen tasa-arvon toteutumista. Varhaiskasvatuksen tulee myös tarjota lapsille monipuolista pedagogista toimintaa ja mahdollistaa lapsille myönteisiä oppimiskokemuksia. (Varhaiskasvatuslaki 2a §.) Varhaiskasvatuslaissa määritellään edelleen, että varhaiskasvatuksen tavoitteena on tarjota tukea sitä tarvitseville lapsille yhteistyössä lapsen kasvua tukevien palveluiden kanssa. Myös vanhempien tukeminen kasvatustyössä on yksi varhaiskasvatuksen tavoitteista. (Varhaiskasvatuslaki 2a §.) Uuden lain myötä varhaiskasvatuksen asiantuntijavirastoksi tuli opetushallitus. Näin opetushallituksella on valtakunnallinen valvonta- ja ohjausviranomaisen tehtävä varhaiskasvatuksen saralla. Myös tätä muutosta voidaan pitää huomionarvoisena tarkasteltaessa varhaiskasvatuksen perustehtävää.

Karila ja Nummenmaa (2001, 11) ovat todenneet, että sekä sosiaalipoliittisen että oppimispoliittisen näkökulman kahtalaisuus ovat olleet esillä koko suomalaisen varhaiskasvatuksen historian ajan. Tämä kahtalaisuus on konkretisoitunut erityisesti kysymykseen siitä, mihin valtionhallinnon alaan varhaiskasvatus kuuluu (mts. 11). Vuoteen 1924 yhteiskunnan järjestämät varhaiskasvatuspalvelut olivat opetusministeriön alaisena (Välimäki 1999, 11). Siitä eteenpäin aina vuoden 2012 lopulle saakka varhaiskasvatuspalvelut kuuluivat sosiaali- ja terveysministeriön hallinnonalaan. Varhaiskasvatuksen ohjausta onkin kehitetty näihin päiviin asti sosiaalihuollon kontekstissa (Alila 2013, 125). Tämä on tarkoittanut sitä, että varhaiskasvatus on ollut osa sosiaalihuoltolain mukaista sosiaalipalvelua. Vuodesta 2003 kunnat ovat voineet itse päättää, mikä toimielin vastaa varhaiskasvatuksen järjestämisestä kuntatasolla (mts. 142). Suurin osa kunnista onkin valinnut varhaiskasvatuksen hallinnonalaksi opetus- tai sivistystoimen sosiaali- ja terveystoimen sijaan (Alila ym. 2014, 11). Hujala, Heikka ja Fonsén (2009, 1) toteavat, että hallinnonalan tehtävänä on tukea varhaiskasvatuksen perustehtävän toteutumista ja toisaalta varhaiskasvatuksen paikka kuntien hallintorakenteessa määrittänyt juuri sen mukaan, mikä varhaiskasvatuksen perustehtäväksi nähdään. Alila (2013, 142) vuorostaan toteaa, että tätä kehitystä kuntien hallinnonalaratkaisuissa voidaan pitää ohjauksen murroksena: vuoden 2013 alusta varhaiskasvatuksen hallinnonala siirtyi jälleen, melkein 90 vuoden jälkeen, opetus- ja

kulttuuriministeriöön. Hallinnonalasiirrossa sosiaali- ja terveysministeriöltä opetus- ja kulttuuriministeriöön varhaiskasvatus ei enää ole osa sosiaalihuoltoa eikä yksi sosiaalipalvelun muodoista vaan se linkittyy osaksi kasvatus- ja koulutusjärjestelmää (mts. 142). Valtionhallinnon muutos noudattelee pohjoismaista linjaa, jossa varhaiskasvatus on opetustoimen alaisena Ruotsissa, Norjassa ja Tanskassa (Hallituksen esitys eduskunnalle laiksi varhaiskasvatustilain 11a ja 11b §:n muuttamisesta 2015, 15–16). Myös Islannissa varhaiskasvatus on sijoitettu opetustoimen alaisuuteen (Johansson 2006, 48–51).

2.5 Asiakirjat perustehtävän määrittäjinä

Varhaiskasvatusta linjaavia asiakirjoja ovat Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2003, 2005), Valtioneuvoston periaatepäätös varhaiskasvatuksen valtakunnallisista linjauksista (2002) ja Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2000, 2010, 2014). Valtioneuvoston periaatepäätös varhaiskasvatuksen valtakunnallisista linjauksista (2002) sisältää varhaiskasvatuksen keskeiset periaatteet. Sen pohjalta laadittiin Valtakunnalliset varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, jonka tarkoituksena on ohjata valtakunnallisesti sekä varhaiskasvatuksen sisältöä ja laatua että kuntakohtaisten varhaiskasvatussuunnitelmien laatimista (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 7). Sekä Varhaiskasvatussuunnitelmien perusteet että Valtioneuvoston periaatepäätös lukeutuvat informaatio-ohjaukseen, joka on Wilskmanin ja Lähteenmäen (2010, 400) mukaan suositusluonteista. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet ohjaavat kunnissa toteutettavan esiopetuksen sisältöä, laatua ja paikallisten esiopetussuunnitelmien laadintaa (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014). Esiopetussuunnitelman erona Valtioneuvoston periaatepäätökseen ja Varhaiskasvatussuunnitelman perusteisiin on sen normiluonteisuus. Esiopetussuunnitelman perusteet onkin ensimmäinen asiakirja, joka ohjaa varhaiskasvatuksessa toteutettavaa toimintaa normiohjauksena (Hujala, Karikoski & Turunen 2010, 11).

Valtioneuvoston periaatepäätöksessä (2002, 12) linjataan, että varhaiskasvatuksen keskeisenä tehtävänä on *tukea lasten perheitä näiden kasvatustehtävässä*. Periaatepäätöksessä korostetaan myös *varhaisen tukemisen näkökulmaa ja ehkäisevän toiminnan merkitystä* (mts. 12). Varhaiskasvatuksen ja muiden lasta ja perhettä tukevien palveluiden yhteistyötä voidaan myös pitää yhtenä varhaiskasvatuksen perustehtävänä. Periaatepäätöksessä mainitaan myös, että varhaiskasvatuksen tavoitteena on *lapsen kasvun, kehityksen ja oppimisen tukeminen*. (mts. 9). Tällöin valtioneuvoston periaatepäätöksen mukaan varhaiskasvatuksen perustehtävä voidaan nähdä kolmijakoisena. Ensinnäkin se painottaa varhaiskasvatuksen merkitystä kotikasvatuksen tukijana ja

toiseksi tuen tarjoajana sekä sitä tarvitseville perheille että lapsille. Kolmanneksi se painottaa myös lapsen oikeutta kasvuun, kehitykseen ja oppimiseen sille tarkoitettussa ympäristössä.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2005, 15) todetaan, että varhaiskasvatuksen tavoitteena on *edistää lapsen kokonaisvaltaista hyvinvointia*. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa on myös esitelty varhaiskasvatuksen sisällölliset orientaatiot, joilla tarkoitetaan varhaiskasvatuksen keskeisiä sisältöjä. Näitä ovat matemaattinen, luonnontieteellinen, historiallis-yhteiskunnallinen, esteettinen, eettinen ja uskonnollis-katsomuksellinen orientaatio. (mts. 26.) Varhaiskasvatussuunnitelman keskiössä ovat lapset ja lasten kanssa tehtävä työ päiväkotikontekstissa. Koko asiakirja pyrkii nostamaan lapsen ja lapselle suunnitelmallisesti laaditun toiminnan varhaiskasvatuksen keskiöön. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet pitävät tärkeänä lapsen kasvun, kehityksen ja oppimisen kokonaisvaltaisuutta, mikä korostaa varhaiskasvatuksen lapsipoliittista merkitystä.

Varhaiskasvatuksen perustehtävää tutkittaessa on tärkeää nostaa esille myös kuusivuotiaiden esiopetus, joka Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014, 12) mukaan on kuitenkin kiinteä osa varhaiskasvatusta. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014, 6) mukaan esiopetusta tarjotaan koulussa tai päiväkodissa. Lapsi on oikeutettu saamaan esiopetusta vuotta ennen oppivelvollisuusiän alkua eli sinä vuonna, jolloin hän täyttää kuusi vuotta (Perusopetuslaki 26a §). Elokuusta 2015 esiopetus muuttui kaikille lapsille velvoittavaksi. Kaikkien lasten tulee vuotta ennen oppivelvollisuuden alkua osallistua esiopetukseen. Ollessaan *kiinteä osa varhaiskasvatusta*, esiopetuksella on kuitenkin myös erottavia tekijöitä varhaiskasvatuksen kanssa. Ensinnäkin se on ollut jo vuodesta 1998 osa opetusministeriön hallinnonalaa, se on maksutonta ja siitä säädetään perusopetuslaissa. Toiseksi myös velvoittavuus erottaa esiopetuksen varhaiskasvatuksesta. Huomattavaa on myös, että esiopetuksen lastentarhanopettajalla tulee olla nimenomaan lastentarhanopettajan tutkinto eivätkä esimerkiksi sosionomit voi työskennellä esiopetuksen opettajina. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014, 12) todetaan, että esiopetuksen keskeisenä tehtävänä on edistää sekä lapsen kasvua ja kehitystä että lapsen oppimisedellytyksiä. Esiopetuksen tehtävänä on myös vahvistaa lapsen myönteistä käsitystä itsestään oppijana. Näiden lisäksi esiopetuksella on vahva sivistys- ja tasa-arvoisuuden edistämisen tehtävä. (mts. 12.)

3 MONIAMMATILLINEN VARHAISKASVATUS

Suomalaiselle varhaiskasvatukselle on omaleimaista sen työntekijöiden moniammatillisuus. On hyvin todennäköistä, että samassa päiväkodissa ja samassa kasvattajatiimissä työskentelee eri koulutuksen saaneita alan ammattilaisia, mahdollisesti aina lastenhoitajista maisterikoulutuksen saaneisiin. Omintakeista on myös se, että samoilla ammattinimikkeillä voidaan työskennellä hyvinkin erilaisilla koulutustaustoilla. Koska tämän tutkielman tarkoituksena on selvittää moniammatillisen päiväkotihenkilöstön käsityksiä varhaiskasvatuksen perustehtävästä, tarkastelen tässä luvussa sekä päiväkotien moniammatillisuutta että päiväkotihenkilöstön koulutuksia tarkemmin. Kappaleessa 3.1 perehdytään suomalaisen varhaiskasvatuksen moniammatillisuuteen ja kappaleessa 3.2 esittelen varhaiskasvatuksen koulutuksia. Koulutus luo merkittävän pohjan ammatille ja eri koulutusten painotukset ja tavoitteet muokkaavat myös henkilöstön käsityksiä varhaiskasvatuksen perustehtävästä.

3.1 *Mitä moniammatillisuus tarkoittaa?*

Päiväkotien moniammatillisuutta voidaan tarkastella sekä ulkoisen että sisäisen moniammatillisuuden kautta. Ulkoisella moniammatillisuudella tarkoitetaan varhaiskasvatushenkilöstön yhteistyötä eri yhteistyötahojen, kuten perheiden, koulun, neuvolan tai esimerkiksi lastensuojelun kanssa. Sisäisellä moniammatillisuudella tarkoitetaan eri ammattiryhmien yhteistä ja jaettua toimintaa varhaiskasvatuksen perustehtävän toteuttamiseksi. (Karila & Nummenmaa 2001, 41–42.) Päiväkodin moniammatillisia työyhteisöjä tarkastellaan tässä tutkielmassa viimeksi mainitun eli sisäisen moniammatillisuuden kautta. Suomalaisessa varhaiskasvatuksessa sekä ammatillisen koulutuksen saaneet lastenhoitajat että korkeakoulutuksen saaneet lastentarhanopettajat tekevät kiinteästi yhteistyötä keskenään ja työskentelevät lähes poikkeuksetta toistensa työpareina päiväkodeissa. Näin ollen eri alojen ammattilaisten jaettu asiantuntijuus ja tieto tekevät varhaiskasvatuksen kentästä hyvin moniammatillisen.

Kokkinen ja Maltari-Ventilä (2009, 138) määrittelevät moniammatillisen työryhmän usean ammattikunnan edustajan muodostamaksi työyhteisöksi. Myös Isoherranen, Rekola ja Nurminen (2008, 33) toteavat, että yksinkertaisimmillaan moniammatillisessa yhteistyössä on kysymys eri alojen ammattilaisien yhteisestä työstä, jossa he yhdistävät tietonsa ja osaamisensa yhteisen päämäärän saavuttamiseksi. Kirsti Karila ja Anna-Raija Nummenmaa (2001, 75) toteavat niin ikään, että moniammatillisuus on eri ammattikuntiin kuuluvien ammattilaisten kiinteää yhteistyötä, jossa tietoa ja osaamista jaetaan yli ammattirajojen. Moniammatillisuuden kautta yhteiseen työhön sisältyy useita eri tiedon ja osaamisen näkökulmia, joita toimivan kokonaisuuden muodostuminen edellyttää (Isoherranen, Rekola & Nurminen 2008, 33). Myös muiden pohjoismaiden päiväkotihenkilöstöön kuuluu hoitohenkilökuntaa (nursery-nurses, vocational-staff, semi-skilled-staff) lastentarhanopettajien lisäksi, mutta heidän työnkuvansa päiväkotikentällä keskittyy erityisesti avustaviin tehtäviin (Johansson 2006, 47). Näin ollen sisäinen moniammatillisuus on omaleimaista nimenomaan suomalaiselle varhaiskasvatukselle.

Kuten jo aiemmin todettiin, varhaiskasvatus perustuu Suomessa educare-malliin, jossa yhdistyvät hoito (care), kasvatus ja opetus (edu). Care-käsitteen alle voidaan liittää myös yhteiskunnan tarjoama päivähoitopaikka. Varhaiskasvatuksen toiminta-ajatusta voidaan siis pitää kahtalaisena, toisaalta sosiaalishoidollisena ja toisaalta pedagogisopetuksellisena (Karila & Nummenmaa 2001, 12, Välimäen 1999 mukaan). Myös varhaiskasvatuksen koulutuksia on lähdetty luomaan ja kehittämään kahtalaisen toiminta-ajatuksen pohjalta. Sisäisen moniammatillisuuden lisäksi omintakeista on myös se, että samoilla ammattinimikkeillä voidaan työskennellä hyvinkin erilaisilla koulutustaustoilla. Lasten hoidosta ja kasvatuksesta vastaavilla lastenhoitajilla voi olla lastenhoitajan, päivähoitajan tai lähihoitajan koulutus. Lastenhoitajan tehtäviin ovat kelpoisia myös lastenohjaajakoulutuksen suorittaneet henkilöt (Sosiaali- ja terveysministeriön selvityksiä 2007:7, 29). Opetuksesta ja kasvatuksesta vastaavat lastentarhanopettajat ovat voineet valmistua yliopistosta tai vanhamuotoisesta lastentarhanopettajaopistosta. Lastentarhanopettajina voivat työskennellä myös ammattikorkeakoulusta valmistuneet sosionomit sekä opistoasteisen koulutuksen saaneet sosiaalikasvattajat. Lastentarhanopettajat ovat saaneet pedagogisopetuksellisen koulutuksen, kun taas lastenhoitajat, sosionomit ja sosiaalikasvattajat ovat saaneet sosiaalishoidolliseen puoleen painottuvan koulutuksen.

Lastentarhanopettajan ammatin erityisosaamisalueita ovat muun muassa pedagogisen toiminnan suunnittelu, toteuttaminen, kehittäminen ja arviointi sekä lapsen kasvun, kehityksen ja oppimisen tukeminen pedagogisesti (Karila & Nummenmaa 2001, 34). Pedagogiseen työhön liittyy vahvasti myös varhaiskasvatussuunnitelmien ja esiopetuksen oppimissuunnitelmien laadinta

sekä tavoitteellisen toiminnan ja opetuksen sisältöjen määrittely. Opettajan tehtäviin kuuluu myös lapsen kehityksen ja oppimisen tuntemus. (Sosiaali- ja terveysministeriön selvityksiä 2007:7, 29, 34.) Lastenhoitajan työn erityisosaamisalueeseen kuuluvat erityisesti hoiva- ja huolenpitotehtävät (Karila & Nummenmaa 2001, 34). Myös lasten terveyden ja hyvinvoinnin edistäminen sekä sairauksiin ja lääkehoitoon liittyvä osaaminen kuuluvat lastenhoitajan erityisosaamisalueeseen (Sosiaali- ja terveysministeriön selvityksiä 2007:7, 34). Lastenhoitajien tehtävät painottuvat siis erityisesti perushoidollisiin tehtäviin päiväkodissa.

3.2 Moniammatillisen henkilöstön koulutukset

Varhaiskasvatuksen henkilöstön koulutuksia ja osaamista käsittelevässä Sosiaali- ja terveysministeriön selvityksessä (2007:7, 41) todetaan, että varhaiskasvatuksessa toimivan henkilöstön koulutustaustat ovat varsin monimuotoiset. Tällä hetkellä varhaiskasvatuksen työntekijöitä valmistuu yliopistosta, ammattikorkeakoulusta ja toisen asteen oppilaitoksista. Myös samoissa tehtävissä ja samoilla ammattinimikkeillä voidaan työskennellä hyvinkin erilaisilla koulutustaustoilla. Kuten jo edellä todettiin, lastentarhanopettajina voivat työskennellä yliopistosta tai lastentarhanopettajaopistosta valmistuneet lastentarhanopettajat, joiden koulutus on painottunut kasvatus- ja varhaiskasvatustieteisiin. Myös ammattikorkeakoulutetut sosionomit tai aiemmin koulutetut sosiaalikasvattajat voivat työskennellä lastentarhanopettajan tehtävissä. Heidän koulutuksensa on suuntautunut erityisesti sosiaalitieteisiin. Lastenhoitajan tehtävissä voidaan työskennellä lastenhoitajan, päivähoitajan tai lähihoitajan tutkinnoilla. Tällöin koulutus on painottunut erityisesti hoivaan ja hoitotieteisiin. (Alila ym. 17.) Myös lastenohjaajan koulutuksella voi työskennellä lastenhoitajan tehtävissä. Tällöin koulutuksessa on painotettu humanististen ja kasvatustieteellisten tieteenalojen näkemyksiä (Sosiaali- ja terveysministeriön selvityksiä 2007:7, 46). Moniammatillisuuden lisäksi päiväkodit ovat siis myös monitieteisiä työyhteisöjä. Alila ym. (2014, 17) toteavatkin, että vaikka suomalaisen varhaiskasvatuksen koulutus on hyvin monipuolista, se on osin myös hajanaista.

Jokainen koulutus on syntynyt yhteiskunnan kulloisestakin tarpeesta juuri tälle koulutukselle ja yhteiskunnan tarpeet ja muutokset ovat muokanneet varhaiskasvatuksen koulutuksia. Koska tutkimukseni kohteena ovat moniammatillisen henkilöstön käsitykset varhaiskasvatuksen perustehtävästä, esittelen seuraavaksi sekä lastentarhanopettajan että lastenhoitajan ammateissa työskentelevien koulutuksia ja niiden historiaa tarkemmin. Tarkoituksena on selvittää, millaisia varhaiskasvatuksen henkilöstön koulutukset ovat olleet ja millaiseksi ne ovat muokkautuneet

aikojen saatossa. Tavoitteena on myös selvittää, millaisia painotuksia eri koulutuksilla on ja millaisia valmiuksia ne antavat varhaiskasvatustyöhön.

3.2.1 Lastentarhanopettajan koulutus

Lastentarhanopettajaksi on voinut kouluttautua Suomessa jo vuodesta 1882, kun Suomen lastentarhatyön tienraivaaja Hanna Rothman perusti ensimmäisen lastentarhankasvattajakurssin Sörnäisten kansanlastentarhan yhteyteen (Hänninen & Valli 1986, 201). Pedagogiikka ja kasvatustiede ovat olleet tärkeitä lastentarhanopettajakoulutuksen alusta lähtien. Myös käytännön oppiaineet ovat olleet suuressa roolissa lastentarhanopettajakoulutuksen alkuvaiheista saakka. Lastentarhankasvattajakurssilla oppisisältöinä olivat muun muassa kasvatus- ja opetusoppi, laulu, käsityöt sekä veisto, piirustus, muovailu ja luonnontieto (mts. 201–202.) Lastentarhankasvattajakurssin muututtua lastentarhanopettajaseminaariksi oppisisällöissä korostuivat käytännönoppiaineiden lisäksi lastentarhatyöhön perehdyttävät aineet eli Fröbel-pedagogiikka sekä lastentarhametodiikka (mts. 208).

Lastentarhanopettajaseminaarit muutettiin lastentarhanopettajaopistoiksi viimeistään vuonna 1983. Samalla koulutus muuttui kolmevuotiseksi. Seminaarit ja opistot ottivat askeleen kohti yliopistollista koulutusta 70-luvun alussa uudenmuotoisen lastentarhanopettajakoulutuksen (ULO) myötä. Tarkoituksena oli valmentaa lastentarhanopettajia yliopistollisella koulutuksella kohti päiväkotityön uusia haasteita, jotka nousivat uudesta päivähoitolaista. Uudenmuotoiseen lastentarhanopettajakoulutukseen sisällytettiin erityisesti osia yliopistollisesta kasvatus- ja yhteiskuntatieteiden sekä taide- ja liikuntakasvatuksen opetuksesta (Hänninen & Valli 1986, 237). Vaikka ULO-kokeilua laajennettiin, sen rinnalla toimivat kuitenkin koko ajan myös lastentarhanopettajaseminaarit. Lastentarhanopettajakoulutus siirtyi kokonaisuudessaan yliopistoihin vasta vuonna 1995. Tämän jälkeen lastentarhanopettajan tutkintonimikkeeksi tuli kasvatustieteen kandidaatti.

Kasvatustieteen kandidaatintutkintoon sisältyy lastentarhanopettajakoulutuksessa muun muassa kasvatustieteellisiä opintoja, varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen tehtäviin ammatillisia valmiuksia antavia opintoja sekä vapaasti valittavia sivuaineopintoja (Karila ym. 2013, 60). Varhaiskasvatuksen henkilöstön koulututusta ja osaamista käsittelevässä sosiaali- ja terveysministeriön selvityksessä (2007:7, 48) todetaan, että kasvatustieteen kandidaatin tutkinto suuntautuu erityisesti varhaiskasvatuksen asiantuntijuuteen, pedagogiikan hallintaan sekä lapsen kasvun ja oppimisen prosesseihin. Myös Karila ym. (2013, 81) toteavat varhaiskasvatuksen koulutuksen arviointia käsittelevässä julkaisussaan, että yliopistossa tarjottava varhaiskasvatuksen

koulutus painottuu selvästi juuri varhaiskasvatuksen alueelle. Kasvatustieteen kandidaatin tutkinnon vahvuuksia lastentarhanopettajankoulutuksessa ovat myös varhaispedagogiikka sekä lapsen kehityksen ja oppimisen tuntemus (mts. 63).

Kasvatustieteiden kandidaatin tutkinnon jälkeen on mahdollista suorittaa kasvatustieteiden maisterintutkinto, jonka tavoitteena on tuottaa asiantuntijoita varhaiskasvatuksen suunnittelu-, kehittämis- ja johtotehtäviin (Karila ym. 2013, 61). Varhaiskasvatuksen maisterit voivat edelleen työskennellä myös lastentarhanopettajan tehtävissä.

3.2.2 Sosiaalikasvattajan koulutus

Sosiaalikasvattajien koulutus aloitettiin vuonna 1918. Sisällissodan takia Suomessa oli orpoja yhteensä 15900 ja sosiaalikasvattajien koulutusta tarvittiinkin erityisesti lastenkotien johtajattarien valmistamiseksi (Mäntykivi 1999, 7, Kansanahon 1964, 153, mukaan). Oppiaineina sosiaalikasvattajien kasvattajaopistossa olivat muun muassa köyhäinhoito-oppi, terveysoppi ja sairashoito-oppi (Mäntykivi 1999, 14).

Talvi- ja jatkosodan jälkeen Suomen väestörakenne ja kaupunkien työllisyysmahdollisuudet kasvoivat vauhdilla. Naisten työssäkäynti lisääntyi ja lisäsi näin kodin ulkopuolisen lastenhoidon tarvetta. Tämä lisäsi myös tarvetta saada lisää henkilökuntaa sekä lastenseimiin että lastentarhoihin. Se, että suomalaisella varhaiskasvatuksella on alusta lähtien ollut sosiaalishoidollinen funktio, mahdollisti sosiaalikasvattajien kelpoisuuden päivähoidon kentälle. Vuonna 1973 voimaan astunut laki lasten päivähoidosta antoi sosiaalikasvattajille virallisen pätevyyden päiväkodin lastentarhanopettajan tehtäviin. (Mäntykivi 1999, 51.) Sosiaalikasvattajan opetussuunnitelman perusteissa (1988) todetaan, että sosiaalikasvattajien työtehtävät painottuvat erityisesti lasten ja perheiden fyysiseen ja psyykkiseen hyvinvointiin. Perheiden tukemisella on suuri rooli sosiaalikasvattajien työssä. 1990-luvulle tultaessa sosiaalikasvattajien koulutuksen sisältöihin kuului muun muassa yhteiskuntatieteellisiä aineita, sosiaalihuoltoa, terveydenhuoltoon liittyviä oppikokonaisuuksia sekä kasvatustieteellisiä aineita (Mäntykivi 1999, liite 1). 1990-luvun alussa aloitettiin ammattikorkeakoulukokeilu ja sosiaalikasvattajien koulutus liitettiin osaksi sosiaalialan koulutusohjelmaa. Uuden koulutuksen pyrkimyksenä oli antaa aiempaa monipuolisemmat tiedot ja taidot kohdata työelämän uudet haasteet. (Mäntykivi 1999, 29 Lyhdyn 1998, 25 mukaan).

3.2.3 Sosionomin (amk) koulutus

Sosionomeja (amk) on koulutettu ammattikorkeakouluissa vuodesta 1992. Sosionomien (amk) koulutuksessa painottuu erityisesti sosiaalipedagogiikka. Sosiaalipedagogiikassa on kyse auttamisesta, yhteisöllisyyden vahvistamisesta, ennaltaehkäisystä ja näiden teoreettisesta ja käytännöllisestä soveltamisesta (Myllärinen & Tast 2001, 15). Koulutuksen lähtökohtana on monitieteisyys, jossa yhdistyvät niin sosiaalinen näkökulma, asiakasnäkökulma kuin menetelmällinenkin näkökulma (Tast 2005, 9).

Sosionomit perehtyvät koulutuksensa aikana yleisen osaamisen lisäksi vaihtoehtoisesti johonkin tiettyyn erityisosaamisalueeseen. Tällaisia ovat esimerkiksi vanhustyö, vammaistyö, lastensuojelu ja varhaiskasvatus. (Karila ym. 2013, 88.) Jotta sosionomit voivat pätevästi varhaiskasvatuksen kentälle ja saada lastentarhanopettajan pätevyyden, tulee koulutuksessa tutkinnon osana suorittaa 60 opintopisteen verran varhaiskasvatuksen ja sosiaalipedagogiikan opintoja (mts. 17). Varhaiskasvatukseen suuntautuneet opinnot sisältävät muun muassa sosiaalipedagogiikan, varhaiskasvatuksen, perhetyön ja lastensuojelun sekä erityispedagogiikan opintoja. Myös käytännöllisyyteen ja luovuuteen suuntautuneita oppisisältöjä sisältyy sosionomien varhaiskasvatusopintoihin. Tällaisia ovat muun muassa kädentaidot ja musiikkikasvatus. Kelpoisuuden saaminen lastentarhanopettajan tehtäviin edellyttää opinnäytetyön suuntautumista varhaiskasvatuksen alueelle. (mts. 89–90.) Vaikka sosionomit voivat työskennellä päiväkodissa lastentarhanopettajan tehtävissä, esiopetuksen opettajan pätevyyttä heillä ei ole. Sosionomit työllistyvätkin päiväkodeissa pääasiassa 1-5-vuotiaiden lasten ryhmiin.

Varhaiskasvatuksen kentällä työskentelevien sosionomien vahvuuksina voidaan pitää juuri sosiaalipedagogista osaamista sekä osaamista perhetyön alueella. Myös lastensuojelullista osaamista ja erilaisissa elämäntilanteissa olevien lasten ja perheiden kohtaamista pidetään sosionomikoulutuksesta valmistuneiden vahvuutena. (Vesterinen & Lankoski 2011, 159.) Karila ym. (2013, 108) toteavat, että ammattikorkeakoulutuksen vahvuuksina ovat juuri perhetyöhön painottuminen sekä vahva osaaminen moniammatillisten yhteistyötahojen ja erilaisten tukiverkoston kanssa.

3.2.4 Lastenhoitajan ja päivähoitajan koulutukset

Lastenhoitajat ovat voineet valmistua lastenhoitajakoulusta vuoteen 1995 saakka. Lastenhoitajien koulutus painottui erityisesti sairaanhoidollisiin tehtäviin sekä lasten hoivasta ja hoidosta huolehtimiseen. Näin ollen lastenhoitajat työskentelivät usein esimerkiksi sairaaloissa (Karila &

Nummenmaa 2001, 36). Kinoksen (1997, 79) mukaan 1970-luvun alussa päivähoitolaitoksissa (lastentarhoissa tai lastenseimissä) työskenteli vain 13 % lastenhoitajista. Kodin ulkopuolisen lastenhoidon tarve kuitenkin lisäsi myös lastenhoitajien työskentelyä varhaiskasvatuksen kentällä ja jo päivähoitolain voimaantullessa vuonna 1973 35 % lastenhoitajista työskenteli lastentarhoissa tai lastenseimissä (mts. 79).

Vuonna 1986 muodostettiin uusi, päiväkotien lastenhoitajan tehtäviin kelpoisuuden tuottava päivähoitajien koulutus (Kinos 1997, 193). Tarkoituksena oli luoda koulutus, jolla pyrittiin vastaamaan juuri varhaiskasvatuksen ja päiväkotimaailman muuttuviin haasteisiin. Lastenhoitajakoulutuksen painottuessa sairaanhoidolliseen puoleen päivähoitajien koulutuksessa kiinnitettiin huomiota erityisesti opintokokonaisuuksiin, jotka valmensivat päivähoitajia päiväkotien lastenhoitajan työhön. (Karila & Nummenmaa 2001, 36.) Sekä lastenhoitaja- että päivähoitajakoulutukset tuottivat päteviä lastenhoitajia päiväkoteihin aina vuoteen 1995 asti, jolloin molemmat koulutukset lopetettiin (mts. 37). Uudeksi ammattinimikkeeksi tuli lähihoitaja.

3.2.5 Lähihoitajan ja lastenohjaajan koulutukset

Lähihoitajien tutkinto koostuu muun muassa kaikille opiskelijoille pakollisista yhteisistä opinnoista sekä yhdestä pakollisesta koulutusohjelmasta, jonka opiskelija saa valita omien intressiensä mukaan. Tällaisia koulutusohjelmia ovat esimerkiksi ensihoidon koulutusohjelma, vanhustyön koulutusohjelma sekä lasten- ja nuorten hoidon ja kasvatuksen koulutusohjelma. (Karila ym. 2013, 115–116.) Varhaiskasvatuksen kentällä työskentelevät lähihoitajat ovat tyypillisesti suorittaneet lasten- ja nuorten hoidon ja kasvatuksen koulutusohjelman. Koulutusohjelman käyneeltä lähihoitajalta odotetaan laaja-alaista tietoa ja osaamista lapsen kasvusta ja kehityksestä, lapsille tarjottavasta tuesta sekä kykyä arvioida lasten kasvua ja kehitystä (mts. 115).

Myös lastenohjaajan koulutus antaa pätevyyden lastenhoitajan tehtäviin päiväkodissa. Koulutus alkoi 1970-luvulla ja antoi tällöin kelpoisuuden seurakuntien päiväkerhonohjaajan tehtäviin. Nykyään noin 50 % lastenohjaajista työllistyy muiden kuin seurakuntien palvelukseen. (Sosiaali- ja terveysministeriön selvityksiä 2007:7, 46.) Lastenohjaajan koulutuksessa painottuvat erityisesti perhelähtöisyys ja yhteisöllisyys (Karila ym. 2013, 118). Oppisisällöt muodostuvat kaikille pakollisista opinnoista, joita ovat lapsen kasvun ohjaus ja huolenpito, perhelähtöinen ja yhteisöllinen kasvatustyö sekä koululaisten aamu- ja iltapäivätoiminta (mts. 128–129). Erona lähihoitajan koulutukseen on tutkinnon rakentuminen yhden koulutusohjelman ympärille.

Lastenohjaajakoulutuksessa opinnot siis suuntautuvat vain lasten ja perheiden kanssa tehtävään työhön, kun lähihoitajakoulutuksessa painopiste voi olla myös muissa koulutusohjelmissa.

4 TUTKIMUSKYSYMYYS

Tämän tutkielman tarkoituksena on selvittää moniammatillisen päiväkotihenkilöstön käsityksiä varhaiskasvatuksen perustehtävästä. Tutkimuskysymyksenäni on: **minkälaisia käsityksiä moniammatillisella päiväkotihenkilöstöllä on varhaiskasvatuksen perustehtävästä?**

Kiinnostukseni kohteina ovat kasvatustieteen henkilöstön eli lastentarhanopettajina ja lastenhoitajina työskentelevien ammattilaisten käsitykset. Tutkimuskysymyksenäni avulla haluan selvittää sekä moniammatillisen päiväkotihenkilöstön käsityksiä varhaiskasvatuksen funktiosta että tarkastella sitä, onko erilaisilla koulutustaustoilla merkitystä siinä, kuinka perustehtävä nähdään.

Päiväkodin työyhteisön moniammatillisen osaamisen kulmakivinä voidaan pitää erityisesti yhteisiä päämääriä, yhteisiä arvoja sekä samantapaisia käsityksiä hoidosta, kasvatuksesta ja opetuksesta (Karila & Nummenmaa 2001, 42). Jotta päiväkodeissa tarjottava varhaiskasvatus olisi laadukasta, tulee jokaisella päiväkodin opetus-, kasvatust- ja hoitohenkilöstöön kuuluvalla olla käsitys oman työnsä eli varhaiskasvatuksen perustehtävästä. Käsitysten ei tarvitse olla samanlaisia, sillä koulutustaustatkin ovat hyvin erilaisia. Erilaisista koulutuksista kumpuava tieto ja taito tulisi kuitenkin saada moniammatillisessa työyhteisössä nivottua yhteen, jotta yhteiset päämäärät saavutettaisiin.

5 TUTKIMUKSEN METODOLOGISET VALINNAT

Tässä luvussa esittelen tutkielmani metodologiset valinnat eli ne tavat ja keinot, jolla tietoa tavoitetaan ja muodostetaan. Kappale 5.1 käsittelee tutkimusmenetelmiäni, sekä laadullista tutkimusta että fenomenografista tutkimussuuntausta. Kappale 5.2 käsittelee tutkielmani tieteenfilosofisia sitoumuksia ja kappaleessa 5.3 kerron tässä tutkielmassa käytetystä aineistonkeruumenetelmästä.

5.1 *Tutkimusmenetelmät*

Tutkielmani on laadullinen tutkimus. Tuomi ja Sarajaärvi (2009, 28) toteavat, että laadullista tutkimusta voidaan kutsua ymmärtäväksi tutkimukseksi, jonka pääpaino on ymmärtää tutkittavien ajatuksia, tunteita tai näkökulmia. He muistuttavat, että tarkoituksena ei ole tehdä yleistyksiä vaan tarkoituksena on kuvata, ymmärtää tai tulkita teoreettisesti jotakin ilmiötä (mts. 85). Kvalitatiivista tutkimusta voidaan kutsua myös postpositivistiseksi tutkimukseksi vastapainonaan kvantitatiivisen tutkimuksen positivistinen perinne. Positivistinen tutkimus lähtee siitä olettamuksesta, että tietoa voidaan mitata tilastollisin menetelmin ja kuvata tutkittavaa ilmiötä todennäköisyyksien kautta. (Denzin & Lincoln 1994, 5.) Myös tutkimusjoukon satunnaisuus ja satunnaisotanta ovat luonteenomaisia positivistiselle tutkimukselle. Postpositivistinen tutkimus lähtee siitä perusajatuksesta, että tietoa voidaan kerätä pieneltäkin tutkimusjoukolta empiirisin keinoin. Postpositivistinen tutkimusperinne korostaa tutkittavien omia näkemyksiä ja subjektiivisia havaintoja tutkittavasta ilmiöstä. Tarkoituksena ei ole saavuttaa varmaa, mitattavaa tietoa, vaan postpositivistisen tutkimuksen tarkoituksena on tarjota tutkittavaan aiheeseen rajallinen näkökulma, joka perustuu tutkittavien henkilöiden subjektiivisiin näkemyksiin, käsityksiin ja kokemuksiin. (mts. 5.)

Saaranen- Kauppinen ja Puusniekka (2006) toteavat, että laadullinen tutkimus on kattava yläkäsite useille eri lähestymistavoille ja tutkimusmenetelmille. Laadullisen tutkimuksen eri

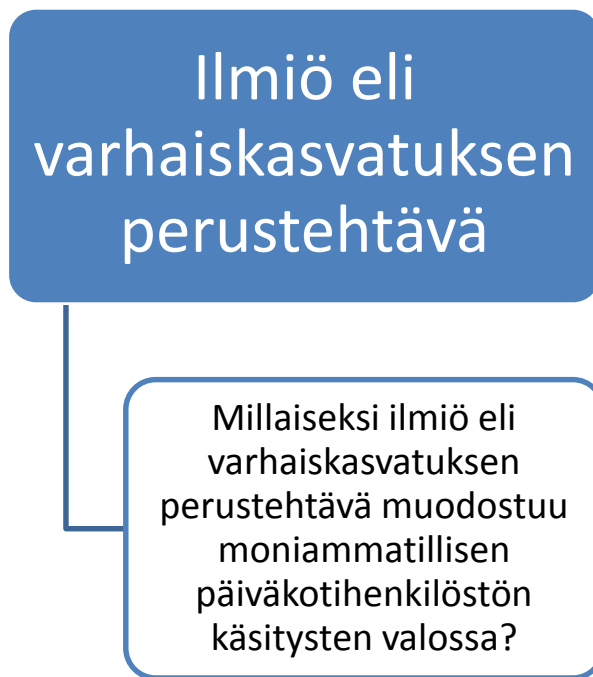
lähestymistapoja ovat esimerkiksi toimintatutkimus, etnografinen tutkimus tai vaikkapa diskurssianalyttinen tutkimus, jossa tutkimuksen kohteena ovat merkitysten rakentuminen vuorovaikutuksessa tai kielen käytössä. Koska mielenkiinnon kohteenani tutkielmassani ovat moniammatillisen päiväkotihenkilöstön *käsitykset*, kiinnostukseni herätti fenomenografinen tutkimussuuntaus. Fenomenografia on Ahosen (1994, 113) mukaan käsitysten laadullista tutkimista. Fenomenografiassa tutkitaan sitä, kuinka ympäröivä todellisuus ilmenee ja rakentuu tutkittavien ihmisten tietoisuudessa (mts. 114). Kiinnostuksen kohteena ovat ihmisten käsitykset tutkittavasta ilmiöstä ja Rissanen (2006) toteaaakin fenomenografian keskittyvän erilaisten käsitysten eroavaisuuksien tutkimiseen. Fenomenografisessa lähestymistavassa voidaankin juuri vertailla eri ihmisten tai ihmisryhmien käsityksiä tutkittavasta asiasta, mutta toisaalta voidaan myös suhteuttaa tutkittavien käsityksiä halutusta aiheesta tutkittavien muihin käsityksiin (Ahonen 1994, 117). On hyvin todennäköistä, että samaa ilmiötä koskevat käsitykset ovat eri ihmisillä hyvinkin erilaisia. Käsitysten eroihin voikin vaikuttaa esimerkiksi ikä, sukupuoli, elämäkokemus ym. Tässä tutkielmassa lähtökohtana on, että mahdolliset eroavaisuudet moniammatillisen henkilöstön käsityksissä johtuvat erilaisista koulutustaustoista.

Fenomenografinen tutkimus perustuu Ahosen (1994, 116) mukaan tiettyyn käsitykseen ilmiöiden ja ihmisten ajattelun välisestä suhteesta. Ilmiö ja käsitys liittyvät fenomenografiassa erottamattomasti toisiinsa: ilmiö kuvaa kokemusta tai asiaa, jonka ihminen kokee ja toisaalta rakentaa tästä ilmiöstä käsitystä. Kokemuksen ja ajattelun avulla jostakin ilmiöstä voi syntyä käsitys. (mts. 116–117.) Tässä tutkielmassa varhaiskasvatuksen perustehtävä on edellä kuvatun kaltainen *ilmiö*, joista jokaisella moniammatilliseen päiväkotihenkilöstöön kuuluvalla ammattilaisella on jokin *käsitys*. Näistä käsityksistä olen kiinnostunut ja niitä olen pyrkinyt selvittämään tutkielmassani. Seuraava kuvio havainnollistaa ilmiön ja käsityksen suhdetta tässä tutkielmassa.



KUVIO 1. Käsityksen ja ilmiön suhteesta.

Fenomenografisessa tutkimuksessa on kaksi tiedon tasoa, jotka voidaan erottaa toisistaan. Nämä ovat Gröhnin (1993, 7) mukaan ensimmäisen asteen tutkimusnäkökulma, jossa pyritään ymmärtämään ilmiöitä ja toisen asteen tutkimusnäkökulma, jossa pyritään tarkastelemaan ihmisten käsityksiä ymmärrettävästä ilmiöstä. Gröhn (mts. 7) toteaa, että molemmat tutkimusnäkökulmat ovat tärkeitä, mutta toisen asteen näkökulmassa kiteytyy fenomenografisen tutkimuksen luonne vieläkin selkeämmin. Myös Rissanen (2006) toteaa toisen asteen tutkimusnäkökulman sukeltavan vieläkin syvemmälle: siinä pyritään luomaan tulkintoja ihmisten käsityksistä tiettyä ilmiötä kohtaan. Rissanen (2006) mukaan toisen asteen näkökulmassa tutkija selvittää sitä, millaiseksi ilmiön sisällön merkitys muodostuu erilaisten käsitysten valossa. Alla oleva kuvio havainnollistaa sitä, miten toisen asteen tutkimusnäkökulma voidaan ymmärtää tässä tutkielmassa. Ilmiöksi voidaan kutsua perustehtävää ja kiinnostuksen kohteena on selvittää, millaiseksi ilmiö muodostuu moniammatillisen päiväkotihenkilöstön käsitysten valossa.



KUVIO 2. Toisen asteen tutkimusnäkökulma.

5.2 Tieteenfilosofiset sitoumukset

Tieteenfilosofialla tarkoitetaan niitä suuntauksia ja valintoja, joihin tutkimuksen menetelmälliset valinnat perustuvat. Tieteenfilosofia pitää sisällään tutkimuksen metodologiset valinnat ja sitoumukset eli ne tavat ja keinot, joilla tietoa tavoitetaan, hankitaan ja muodostetaan. (Anttila 1998.) Tieteenfilosofia tarkastelee erilaisia tietoteorioita, joita ovat muun muassa rationalistinen ja pragmatistinen tietoteoria sekä esimerkiksi empiristinen ja konstruktivistinen tietoteoria (Anttila 2007). Tieteenfilosofia voidaan jakaa kahteen osa-alueeseen, joita ovat sekä galileinen näkemys että aristoteellinen näkemys. Galileiseen näkemykseen kuuluu oleellisesti esimerkiksi juuri rationalistinen tietoteoria, jossa korostetaan tiedon rationalisuutta ja järjellisyttä. (Anttila 2007.) Tätä lähestymistapaa käytetään kvantitatiivisessa tutkimuksessa. Aristoteellinen näkemys perustuu empiriseen tietoteoriaan, jossa lähtökohtana ovat tutkittavien omat kokemukset, havainnot ja ajatukset (Anttila 2007.) Tämä lähestymistapa on ominainen juuri kvalitatiiviselle tutkimukselle.

Tieteenfilosofian keskeisiä käsitteitä ovat ontologia, epistemologia ja teleologia, jotka Hirsjärven, Remeksen ja Sajavaaran (2007, 125) mukaan ovat kaiken tutkimuksen tekemisen taustalla. Myös Anttila (2007) painottaa, että tutkimuksen onnistumisen kannalta on hyvin keskeistä se, miten käsitämme ontologiset ja epistemologiset kysymykset. Ontologia tutkii Raunion (1999, 28) mukaan todellisuutta ja sen ilmentymistä. Ontologia esittää kysymyksiä

todellisuuden luonteesta, siitä mikä on todellista ja siitä, millaiseksi tutkittava kohde syvemmin ymmärretään. Epistemologia eli tieto-oppi taas tarkastelee käsityksiä tiedosta ja tiedonsaannista, tiedon alkuperästä ja tiedon muodostamisesta. Epistemologian avulla etistään vastausta esimerkiksi siihen, millä metodilla tutkittavaa ilmiötä voidaan lähestyä parhaiten. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2007, 126.) Epistemologialla voidaan vastata kysymykseen ”kuinka tiedämme maailman?” (Denzin & Lincoln 1994, 99.) Ontologia puolestaan kysyy, mikä on todellisuuden luonne. Teleologia esittää kysymyksen tutkimuksen tarkoituksesta, siitä miksi tutkimus tehdään ja mitä tietoa tutkimus meille antaa. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2007, 126.)

Epistemologian, ontologian ja teleologian pohjalta nousevat tutkimuksen metodologiset lähtökohdat, joita tutkija tutkimuksessaan käyttää ja joihin hän tutkimuksessaan sitoutuu. Nämä metodologiset valinnat ohjaavat tutkimuksen tekoa. Tässä tutkielmassa ontologista osa-aluetta kuvastaa tutkittava ilmiö eli varhaiskasvatuksen perustehtävä. Tutkielmassani ontologiset kysymykset koskevat sitä, mitä perustehtävällä tarkoitetaan ja millaisia tulkintoja varhaiskasvatuksen historia, eri asiakirjat ja nykypäivän muutokset perustehtävälle antavat. Tiedon perustehtävistä haluan muodostaa selvittämällä moniammatillisen päiväkotihenkilöstön käsityksiä fenomenografisen tutkimussuuntauksen sekä kyselymenetelmän avulla. Tämä pitää sisällään epistemologisen osa-alueen. Tutkimukseni teleologiset lähtökohdat liittyvät vahvasti laadukkaaseen varhaiskasvatukseen: jotta suomalainen varhaiskasvatus todella olisi laadukasta, tulee jokaisella päiväkodin työntekijällä olla käsitys varhaiskasvatuksen perustehtävästä.

5.3 Kysely aineistonkeruumenetelmänä

Tutkielmani aineisto on hankittu kyselyllä (liite 1), johon jokainen vastaaja on saanut vastata heille parhaiten sopivana ajankohtana. Vaikka fenomenografisen tutkimuksen perinteisin aineistonkeruumenetelmä onkin haastattelu, voidaan siinä kuitenkin käyttää myös tekstiaineistoa. Tässä tutkielmassa kysely nähdään yhden avoimen kysymyksen omaavana, jossa vastaajat ovat saaneet kirjoittaa käsityksiään varhaiskasvatuksen perustehtävästä vapaamuotoisesti. Kyselyä on perinteisesti käytetty kvantitatiivisen tutkimuksen aineistonkeruumenetelmänä. Koska tässä tutkielmassa käytetyssä kyselyssä kysymys on avoin ja vastaajat ovat saaneet vapaasti kertoa käsityksistään, sopii se myös kvalitatiivisen tutkielman aineistonkeruumenetelmäksi. Myös aineiston analysointi on suoritettu kvalitatiivisen tutkimuksen, erityisesti fenomenografisen tutkimuksen perinteiden mukaisesti. Näin laajamittaisen aineiston kokoaminen esimerkiksi haastattelumenetelmällä olisi ollut käytännössä mahdotonta. Koska päiväkotien arki on varsin hektistä ja lapsiryhmässä tulee olla asetusten mukainen henkilöstömäärä, olisi haastatteluille ollut

äärimmäisen vaikea löytää henkilöstölle sopivaa ajankohtaa. Lähtökohtana oli saada mahdollisimman paljon vastauksia mahdollisimman monesta eri ammattiryhmästä ja toisaalta myös usealta saman ammatin edustajalta. Näin käsityksiä tutkittavasta ilmiöstä voidaan tarkastella mahdollisimman laajasti. Näistä lähtökohdista käsin kyselymuotoinen aineistonkeruu valikoitui nopeasti muiden menetelmien joukosta. Raine Valli (2015, 89) toteaaakin, että paperisen kyselyn eduiksi voidaan lukea vastaajien mahdollisuus vastata heille sopivana ajankohtana sekä kyselyn samanlaisuus kaikille vastaajille. Myös aineiston koko on tällöin kattavampi kuin esimerkiksi haastatteluilla hankittuna.

Tuomi ja Sarajärvi (2009, 75) kehottavat tarkkuuteen kysymysten tarkoituksenmukaisuudesta suhteessa tutkimusongelmiin ja tutkimuksen teoreettiseen viitekehykseen. Valli (2015, 85) painottaa paperisen kyselyn huolellista muotoilua sekä sitä, että kysymysten tulee olla selkeitä ja ymmärrettäviä, eivätkä ne saa olla vastaajaa johdattelevia. Tutkimuksen kannalta oleellisinta on, että kyselylomakkeen kysymykset ovat kaikille vastaajille yksiselitteisiä. Valli (mts. 85) jatkaa, että aineistonkerääminen tulee suorittaa vasta, kun tutkimusongelma on tutkijalle täysin selkeä: näin vältetään turhat kysymykset ja toisaalta osataan kysyä tutkimuksen kannalta juuri oikeat kysymykset. Myös kyselyssä käytetty kieli on keskeistä kyselyn onnistumisen kannalta. Mikäli kysymykset on kielellisesti muotoiltu haastavasti, vastaajat voivat vasta kyselyyn epätarkoituksenmukaisesti tai jopa jättää kokonaan vastaamatta. (mts. 87.) Kyselyn huolellisella esitestaamisella olen pyrkinyt minimoimaan mahdolliset väärinkäsitykset kysymyksen asettelun kohdalla. Esitestauksen perusteella saadusta palautteesta olen pyrkinyt muokkaamaan kyselyssä esitettävää kysymystä vieläkin selkeämmäksi.

Menetelmäopetuksen tietovaranto (KvantiMOTV) muistuttaa kyselyn pituudesta ja siitä, että maksimi vastausaika saisi olla 15–20 minuuttia. Tämän tutkielman kyselyn vastaamiseen olen arvioinut esitestausten perusteella kuluvan aikaa noin 15 minuuttia. On kuitenkin vaikea ennakoita, kuinka kauan vastaajilla on todellisuudessa vastaamiseen aikaa kulunut. Jotkut ovat saattaneet vastata nopeastikin ja toiset ovat voineet vastaavasti käyttää aikaa enemmän.

6 AINEISTON KUVAUS JA AINEISTON ANALYYSI

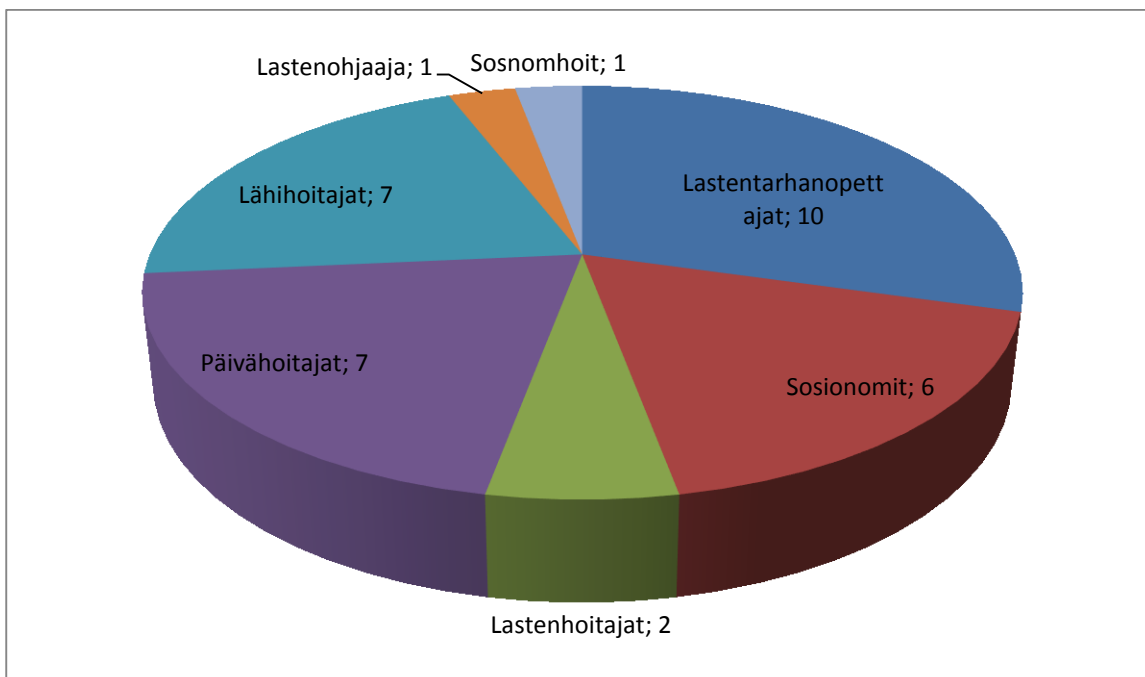
Luku kuusi käsittelee tutkielmani aineistoa ja sen analyysiä. Kappaleessa 6.1 kuvaan saamani aineiston yksityiskohtaisesti ja kappaleessa 6.2 perehdytään fenomenografiseen aineiston analyysiin.

6.1 *Aineiston kuvaus*

Tutkielmassani käytetty aineisto kerättiin erään eteläsuomalaisen kaupungin neljästä eri päiväkodista maaliskuussa 2015. Tutkimuslupaa hain kyseisestä kaupungista joulukuussa 2014 vuodeksi eteenpäin. Kyselyt jaoin jokaiselle vastaajalle henkilökohtaisesti kolmena eri päivänä tammikuussa 2015 ja samalla esittelin pro gradu -työni informanteille. Tällöin myös heillä oli mahdollisuus kysyä minulta sekä tutkielmaan että kyselyn vastaamiseen liittyviä kysymyksiä. Vastausaikaa annoin kaksi kuukautta eli tammikuusta maaliskuuhun. Kyselyitä jaoin yhteensä 46 kappaleita, joista 35:een sain vastauksen. Vastausprosentti oli siis 76 %. Vastaajista 16 työskenteli lastentarhanopettajan tehtävissä. Heistä 10 oli saanut lastentarhanopettajan koulutuksen ja 6 oli saanut sosionomin koulutuksen. Kaikki vastanneet sosionomin koulutuksen saaneet olivat suuntautuneet sosiaalipedagogiikkaan sekä lapsiin ja nuoriin. Kukaan vastanneista ei ollut saanut sosiaalikasvattajan koulutusta. Lastenhoitajan tehtävissä työskenteli 18 vastannutta. Heistä 2 oli saanut lastenhoitajan koulutuksen. Vastaajista 7 oli saanut päivähoitajan koulutuksen. Myös lähihoitajan koulutuksen saaneita oli vastanneista 7. Yksi vastanneista oli saanut lastenohjaajan koulutuksen. Yksi vastanneista oli saanut sosionomin koulutuksen, mutta hän työskenteli lastenhoitajan tehtävissä.

Lähihoitajan koulutuksen saaneet olivat yhtä lukuun ottamatta suuntautuneet opinnoissaan lasten ja nuorten kasvun tukemiseen. Hänen vastauksiaan olen luonnollisesti kuitenkin tarkastellut osana lähihoitajien vastauksia. Kaksi muuta lastenhoitajan tehtävissä työskentelevää oli rastittanut useamman kuin yhden koulutusvaihtoehdon. Toinen oli saanut sekä lähihoitajan että päivähoitajan

koulutuksen. Hän oli suuntautunut lähihoitajaopinnoissaan asiakas- ja tietohallintaan. Toinen heistä oli saanut sekä lastenhoitajakoulutuksen että lähihoitajakoulutuksen, jonka aikana hän oli suuntautunut vanhustyöhön. Tällaisissa tapauksissa olen valinnut sen koulutusvaihtoehdon, joka on eniten suuntautunut varhaiskasvatukseen. Päivähoitaja, joka oli kouluttautunut lähihoitajaopinnoissaan asiakas- ja tietohallintaan sijoitettiin siis päivähoitajien joukkoon. Vastaavasti lastenhoitajakoulutuksen ja lähihoitajakoulutuksen saanut sijoitettiin lastenhoitajien joukkoon sillä hänen lähihoitajaopintonsa olivat suuntautuneet vanhustyöhön. Lastenhoitajan tehtävissä työskenteli myös yksi sosionomikoulutuksen saanut henkilö. Hänen vastauksiaan olen tarkastellut kokonaan erikseen sillä hänen koulutuksensa ja työnimikkeensä eroavat muista vastaajista. Sosionomeista yksi toimi erityislastentarhanopettajan tehtävissä. Hänet olen sijoittanut vastauksia analysoidessani sosionomien joukkoon hänen saamansa koulutuksen vuoksi.



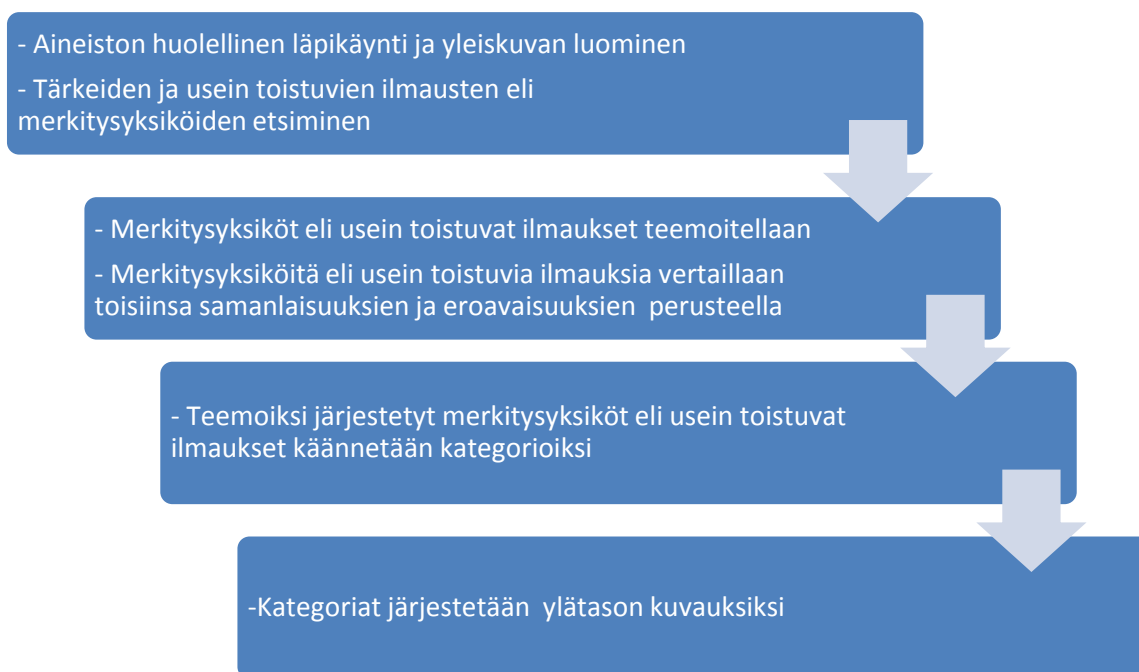
KUVIO 3. Moniammatillisuuden esiintyvyys aineistossa.

6.2 Fenomenografinen aineiston analyysi

Aineiston analyysillä tarkoitetaan aineistosta nousevien näkökulmien tarkastelua ja tiivistämistä. Aineiston analyysiä voidaan pitää tapana käydä järjestelmällisesti aineistoa läpi etsimällä siitä sekä sisällöllisiä että rakenteellisia yhteneväisyyksiä ja eroja. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006.) Saaranen- Kauppinen ja Puusniekka (2006) toteavat, että aineiston analyysin tarkoituksena

on käydä systemaattisesti läpi saatu aineisto ja järjestellä sitä sen sisällön ja rakenteiden perusteella. He jatkavat, että aineiston huolellisen analyysin avulla aineistosta on löydettävissä tutkimuksen kannalta tärkein informaatio ja tutkittavien näkemykset ja ajatukset tutkittavasta ilmiöstä sekä niiden suhteesta teoriaan, empiriaan ja tutkijan tekemiin valintoihin (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006). Aineiston analyysi voi olla joko teorialähtöistä tai aineistolähtöistä. Fenomenografinen tutkimus lähtee aina siitä perusajatuksesta, että aineistoa analysoidaan aineistolähtöisesti. Aineistosta nousevat teemat ja käsitykset pohjautuvat täten aina itse aineistoon eikä teoriaan. Teoriatausta kulkee kuitenkin kiinteästi mukana sekä aineistolähtöisessä analyysissä että fenomenografisen tutkimuksen analyysissä. (Niikko 2003, 25.)

Fenomenografia ei ole ainoastaan yksi kvalitatiivisen tutkimuksen lähestymistavoista vaan se on myös yksi aineiston analyysimenetelmä. Niikko (2003, 33) on kuvannut yksityiskohtaisesti fenomenografisen tutkimuksen analyysin prosessin, jonka hän on jaotellut neljään eri vaiheeseen. Ensimmäisessä vaiheessa aineisto luetaan huolellisesti läpi. Tämän jälkeen aineistosta ryhdytään etsimään merkitysyksiköitä eli tärkeitä ja usein toistuvia ilmauksia. Ilmauksiksi voidaan valita esimerkiksi lause tai sana. Tutkielmassani olen valinnut merkitysyksiköiksi vastaajien tuottamat sanat tai lauseet, jotka kuvaavat perustehtävää. Toisessa vaiheessa merkitysyksiköt eli usein toistuvat ilmaukset teemoitellaan. (mts. 33–34.) Teemoittelun perusajatuksena on ryhmitellä saadut vastaukset aineistosta nousevien aihepiirien eli teemojen mukaisesti (Tuomi & Sarajärvi 2009, 93). Aineistosta voidaan etsiä teemoittelun avulla sekä yhdistäviä että erottavia tekijöitä ja teemoittelu tarjoaakin mahdollisuuden tarkastella erityyppisten vastausten esiintymistä kerätyssä aineistossa. Kolmannessa vaiheessa teemoiksi järjestetyt merkitysyksiköt eli usein toistuvat ilmaukset käännetään kuvauksen kategorioiksi (Niikko 2003, 36). Niikko (2003, 40) painottaa, että kategoriat, jotka tutkija luo merkitysyksiköistä muodostettujen teemojen avulla, ovat aina tutkijan tulkintaa ja ne perustuvat aina tutkijan omiin konstruktioihin. Jokaisen kategorian tulisi kertoa erilaisista näkemyksistä ja käsityksistä kokea tutkittavaa ilmiötä (mts. 36). Joidenkin aineistojen kohdalla aineiston analyysi saattaa päättyä kolmanteen vaiheeseen. Joissakin tapauksissa voidaan edetä vielä neljänteen vaiheeseen, jossa kuvauksen kategoriat yhdistetään vielä laajemmiksi, niin sanotuiksi ylätasoin kuvauksen kategorioiksi. Tällä tavoin kategoriat voidaan asettaa esimerkiksi hierarkkisesti, vertikaalisesti tai horisontaalisesti suhteessa toisiinsa. (mts. 38.). Käsillä olevassa tutkielmassa aineiston analyysiä on jatkettu vaiheeseen neljä.



KUVIO 4. Fenomenografisen aineistonanalyysin vaiheet.

Tämän tutkielman aineiston analyysin aloitin ryhmittelemällä aineiston vastaajien ammatin perusteella. Vastaajia oli lastentarhanopettajien ja sosionomien ammattiryhmistä, lasten- ja päivähoitajien ammattiryhmistä, lähihoitajien ammattiryhmästä sekä lastenohjaajan ammattiryhmästä (yksi vastaajista mainitsi saaneensa lastenohjaajan koulutuksen). Aineistossa oli myös yksi vastaaja, jolla oli sosionomin koulutus, mutta joka työskenteli lastenhoitajan tehtävissä. Hänen vastauksiaan olen tarkastellut aineistoa analysoidessani kokonaan omana ryhmänä hänen saamansa koulutuksen ja työnkuvansa takia. Kun aineisto oli ryhmitelty vastaajien ammatin mukaan, luin kaikki vastaukset useaan kertaan läpi, jotta minulle syntyisi selkeä kuva aineiston laajuudesta ja erilaisista vastaustyyleistä. Tämän jälkeen ryhdyin etsimään aineistosta tärkeitä ja usein toistuvia ilmauksia, eli merkitysyksiköitä eri ammattiryhmien vastauksista. Tutkielmassani olen valinnut merkitysyksiköiksi vastaajien tuottamat sanat tai lauseet, jotka kuvaavat perustehtävää. Merkitysyksiköiksi nostin ilmaisuja, jotka esiintyivät saman ammattiryhmän vastauksissa kaksi tai sitä useamman kerran. Jos siis vain yksi saman ammattiryhmän edustaja oli vastannut tietyllä ilmauksella, en nostanut tätä ilmaisua merkitysyksiköiden joukkoon. Tähän ratkaisuun päädyin, koska saamani aineisto oli varsin laaja. Poikkeuksena tähän oli lastenhoitajana toimivan sosionomin vastaukset, joita olen käsitellyt koko aineiston analysoinnin omana joukkonaan. Hänen vastauksistaan olen nostanut merkitysyksiköiksi kaikki varhaiskasvatuksen

perustehtävää koskevat ilmaukset. Hänen tuottamansa merkitysyksiköt noudattelivat kuitenkin kauttaaltaan samaa linjaa kuin muidenkin ammattiryhmien vastaukset.

Toisessa vaiheessa ryhdyin muodostamaan usein toistuvista ilmauksista eli merkitysyksiköistä teemoja. Teemoittelussa periaatteena oli etsiä saman ammattiryhmän vastauksista samanlaisuuksia ja erilaisuuksia koskien varhaiskasvatuksen perustehtävää. Vastaukset olivat hyvin samanlaisia sekä saman ammattiryhmän sisällä että eri ammattiryhmien välillä. Teemoittelun tuloksena sain kolme eri ryhmää, jossa jokaisessa toistui jokin tietty tapa kuvata varhaiskasvatuksen perustehtävää. Kolmannessa vaiheessa käänsin merkitysyksiköistä eli usein toistuneista ilmauksista syntyneet teemat alatasen kategorioiksi. Kategorioita syntyi yhteensä 13. Viimeiseksi muodostin alatasen kategoriat ylätasen kategorioiksi. Kukaan vastanneista ei ollut järjestänyt käsityksiään tärkeimmän tai vähemmän tärkeämmän mukaan, joten tässä tutkielmassa kategorioita tarkastellaan horisontaalisesti. Jokainen kategoria on siis tasavertaisessa suhteessa toiseensa. Seuraavassa taulukossa on kuvattuna tämän tutkielman fenomenografista aineiston analyysiä.

TAULUKKO 1. Fenomenografisen aineiston analyysi.

<p><u>Esimerkkejä aineistossa usein esiintyneistä ilmauksista eli merkitysyksiköistä</u></p> <p><i>"Lapsen kasvun, kehityksen ja oppimisen mahdollistaminen/tukemien."</i>(lto)</p> <p><i>"Mahdollistaa lapselle/perheille erilaisia tukitoimia/niiden pariin ohjaaminen."</i>(sosionomi)</p> <p><i>"Tuetaan vanhempien vanhemmuutta ja lapsen kasvatusta."</i>(päivähoitaja)</p>
<p><u>Esimerkkejä teemoittelusta</u></p> <p>Lapseen liittyviä ilmauksia</p> <p><i>"Tavoitteena edistää lasten kehitystä, kasva ja hyvinvointia."</i> (päivähoitaja)</p> <p><i>"Turvallinen päivähoito."</i> (lastenhoitaja)</p> <p>Perheeseen liittyviä ilmauksia</p> <p><i>"Kasvatuskumppanuus"</i> (lähihoitaja)</p> <p><i>"Hyvä kasvatuskumppanuus"</i>(lähihoitaja)</p> <p>Muihin tahoihin liittyviä ilmauksia</p> <p><i>"Yhteistyö eri tahojen kanssa"</i>(lastenhoitajana toimiva sosionomi)</p> <p><i>"Varhainen puuttuminen"</i>(sosionomi)</p>
<p><u>Teemat muutetaan alatasen kategorioiksi</u></p> <ul style="list-style-type: none">- kasvatuskumppanuus- perheiden tukeminen- varhainen puuttuminen- yhteistyö eri tahojen kanssa- lapsilähtöisyys- sosiaalisten taitojen opettaminen- turvallisen kasvuympäristön tarjoaminen- itsetunnon tukeminen- oppimisympäristön tarjoaminen- varhaiskasvatussuunnitelmien noudattaminen- eri orientaatioiden tarjoaminen- hoivan ja huolenpidon tarjoaminen- kasvun, kehityksen ja oppimisen tukemine
<p><u>Alatasen kategorioista muodostui kolme kuvauksen kategoriaa, jotka kuvaavat tämän tutkielman varsinaisia tuloksia.</u></p> <ol style="list-style-type: none">1. Perheiden kanssa tehtävään yhteistyöhön liittyvä perustehtävä2. Yhteistyö muiden tahojen kanssa3. Lapsen kasvua, kehitystä ja oppimista tukeva perustehtävä

Nelivaiheisen aineiston analyysin pohjalta aineistosta löytyi kolme kaikille ammattiryhmille yhtenäistä yläteemaa, jotka käännettiin ylätasen kuvauksen kategorioiksi ja joista muodostuivat tämän tutkielman tulokset. Ylätasen kategorioiksi muodostuivat perheiden kanssa tehtävään yhteistyöhön liittyvä perustehtävä, yhteistyö muiden tahojen kanssa sekä lapsen kasvuun, kehitykseen ja oppimiseen liittyvä perustehtävä. Nämä kategoriat kuvaavat moniammatillisen henkilöstön käsityksiä varhaiskasvatuksen perustehtävästä. Näitä kategorioita tarkastellaan seuraavassa luvussa tarkemmin.

7 MONIAMMATILLISEN PÄIVÄKOTIHENKILÖSTÖN KÄSITYKSET VARHAISKASVATUKSEN PERUSTEHTÄVÄSTÄ

Tutkielmani tarkoituksena on ollut selvittää, minkälaisia käsityksiä moniammatillisella päiväkotihenkilöstöllä on varhaiskasvatuksen perustehtävästä. Tässä kappaleessa kuvaan tutkielmani tulokset. Aineiston olen analysoinut fenomenografisen aineiston analyysin menetelmällä, johon keskeisenä kuuluvat vastaajien käsitykset tutkittavasta ilmiöstä ja näiden käsitysten kääntäminen eri kategorioiksi vastauksissa usein toistuvien ilmausten eli merkitysyksiköiden perusteella. Kerätyn aineiston pohjalta moniammatillisen päiväkotihenkilöstön käsitykset varhaiskasvatuksen perustehtävästä voidaan jakaa kolmeen kategoriaan, joita ovat perheiden kanssa tehtävään yhteistyöhön liittyvä perustehtävä, yhteistyö muiden tahojen kanssa sekä lapsen kasvuun, kehitykseen ja oppimiseen liittyvä perustehtävä. Nämä kolme kategoriaa kuvaavat tutkielmani varsinaisia tuloksia. Kategorioita tarkastellaan tutkielmassa horisontaalisessa eli samanarvoisessa suhteessa toisiinsa. Horisontaaliseen tarkastelutapaan päädyin, sillä kukaan vastanneista ei ollut järjestänyt käsityksiään perustehtävästä tärkeimmän tai vähemmän tärkeimmän mukaan. Aineistoa tarkasteltaessa voidaan todeta, että moniammatillisen päiväkotihenkilöstön käsitykset varhaiskasvatuksen perustehtävästä ovat hyvin yhteneväiset. Eri ammattiryhmien välillä ei ollut merkittäviä eroavaisuuksia siinä, millaisena perustehtävä nähdään.

Kappale 8.1 käsittelee 1. kategoriaa eli perheiden kanssa tehtävään yhteistyöhön liittyvää perustehtävää. Kappaleessa 8.2 käsitellään 2. kategoriaa, muiden tahojen kanssa tehtävän yhteistyön perustehtävää ja kappaleessa 8.3 käsitellään 3. kategoriaa, joka liittyy lapsen kasvun, kehityksen ja oppimisen perustehtävään. Jokainen kappale sisältää taulukon, johon on merkitty aineistosta nousevat merkitysyksiköt (suorat lainaukset informanttien vastauksista) ja niistä

muodostuvat alakategoriat. Merkitysyksiköiden ja alakategorioiden perusteella olen muodostanut varsinaiset yläkategoriat eli tutkielmani tulokset.

7.1 Katgoria I: perheiden kanssa tehtävään yhteistyöhön liittyvä perustehtävä

Tähän kategoriaan nousi kaksi merkitysyksikköä: *kasvatuskumppanuus* sekä *perheiden tukeminen kasvatustehtävässä*. Seuraavassa tarkastelen näitä ilmiöitä hieman tarkemmin eri tutkimusten sekä moniammatillisen henkilöstön näkökulmasta.

7.1.1 Kasvatuskumppanuus

Kaikki ammattiryhmät, lukuun ottamatta lastenohjaajaa, mainitsivat varhaiskasvatuksen yhdeksi perustehtäväksi *kasvatuskumppanuuden*. Tämä näkyy selkeästi oheisesta taulukosta, johon on kerätty tähän kategoriaan aineistosta nousevat merkitysyksiköt eli usein toistuvat ilmaisut.

TAULUKKO 2. Merkitysyksiköt liittyen kasvatuskumppanuuteen.

Ammatti	Moniammatillisen päiväkotihenkilöstön käsitykset varhaiskasvatuksen perustehtävästä
Lastentarhanopettajat	<ul style="list-style-type: none"> Kasvatuskumppanuus <p><i>"Yhteistyö- ja kasvatuskumppanuus vanhempien kanssa."</i> <i>"Kasvatuskumppanuus ja kotikasvatuksen tukeminen."</i> <i>"Kasvatuskumppanuushengessä lapsen parhaaksi toimiminen."</i></p>
Sosionomit	<ul style="list-style-type: none"> Kasvatuskumppanuus <p><i>"Edistää lasten kehitystä, kasvua ja oppimista yhdessä vanhempien kanssa-kasvatuskumppanuus."</i> <i>"Avoin, luotettava kasvatuskumppanuus."</i></p>
Lastenhoitajat	<ul style="list-style-type: none"> Kasvatuskumppanuus <p><i>"Kasvatuskumppanuus."</i> <i>"Kasvatuskumppanuus."</i></p>
Päivähoitajat	<ul style="list-style-type: none"> Kasvatuskumppanuus <p><i>"Kasvatuskumppanuus. Varhaiskasvatusta vanhempien kanssa yhdessä."</i> <i>"Tuetaan vanhempien vanhemmuutta ja lapsen kasvatusta (kasvatuskumppanuus)."</i> <i>"Tehdä yhteistyötä vanhempien kanssa kasvatuskumppanuuden hengessä."</i> <i>"Kasvatuskumppanuus."</i></p>
Lähihoitajat	<ul style="list-style-type: none"> Kasvatuskumppanuus <p><i>"Luoda perheiden ja hoidon välille luottamus/avoimuus/kasvatuskumppanuus."</i> <i>"Kasvatuskumppanuus."</i> <i>"Kasvatuskumppanuus-perheiden tukeminen."</i></p>
Lastenohjaaja	-
Lastenhoitajana toimiva sosionomi	<ul style="list-style-type: none"> Kasvatuskumppanuus <p><i>"Kasvatuskumppanuus."</i></p>

Täten kasvatuskumppanuutta voidaan pitää yhtenä merkittävänä varhaiskasvatuksen perustehtävänä. Myös varhaiskasvatussuunnitelman perusteet nostavat kasvatuskumppanuuden

yhdeksi institutionaalisen varhaiskasvatuksen kulmakivistä. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2005, 31) määritellään, että kasvatuskumppanuus on sekä lapsen perheiden että varhaiskasvatushenkilöstön yhteistä, tietoista sitoutumista lapsen kasvun, kehityksen ja oppimisen prosesseihin. Onnistuakseen kasvatuskumppanuus vaatii avointa ja luottamuksellista vuorovaikutusta perheiden ja varhaiskasvatushenkilöstön välillä. Molemminpuolinen kunnioitus sekä kuulluksi ja ymmärretyksi tuleminen ovat toimivan kasvatuskumppanuuden edellytyksiä. (National Curriculum guidelines on early childhood education and care in Finland 2004, 3.) Kumppanuudella tarkoitetaan ystävyyttä ja toveruutta, kumppani puolestaan viittaa ystävään ja toveriin. Englannin kielessä vanhempien kanssa tehtävästä yhteistyöstä käytetään termejä partnership, companionship ja collaboration. Partnership ja companionship viittaavat kumppanuuteen ja toveruuteen, collaborationilla taas tarkoitetaan yhteistyötä jonkun kanssa. (Kekkonen 2012, 48.)

Karila (2005) nostaa yhdeksi kasvatuskumppanuuden haasteeksi sen, kuinka kasvatuskumppanuuden myötä syntyvä tieto saadaan siirtymään myös varhaiskasvatuksen arjen käytäntöihin. Karilan (2005, 287) mukaan toimiva kasvatuskumppanuus vaatiikin perheiden ja varhaiskasvatushenkilöstön yhteistä näkemystä lapsen kasvusta, kehityksestä ja oppimisesta sekä tiedon avointa välittämistä ja yhteistä päätöksen tekoa. Lasten vanhemmilla sekä päiväkodin henkilökunnalla voi olla keskenään hyvinkin erilaista tietoa lapset ja hänen kasvustaan. Kasvatuskumppanuusajattelussa yhdistyvätkin sekä vanhempien että varhaiskasvatuksen ammattilaisten tiedot ja kokemukset lapsen oppimiseen ja kehitykseen liittyen (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 31).

Kasvatuskumppanuusajattelu voidaan nähdä 2000-luvun ihanteena. Siitä on ollut viime vuosina paljon puhetta ja viime vuosina sitä on myös tutkittu paljon (esim. Karila 2005, Kaskela ja Kekkonen 2006, Kekkonen 2012). Useissa kunnissa varhaiskasvatuksen henkilöstölle on tarjottu myös Terveiden ja hyvinvoinnin laitoksen (entinen Stakes) lanseeraamaa koulutusta, jossa perehdytään kasvatuskumppanuuden erilaisiin muotoihin. Yhteiskunnan vallitsevat käytänteet ja ihanteet heijastuvat myös moniammatilliseen päiväkotihenkilöstöön ja heidän näkemyksiinsä työn merkityksistä. Lähes jokainen ammattiryhmä nosti kasvatuskumppanuuden yhdeksi varhaiskasvatuksen perustehtävistä. Tämän voidaan ajatella representoivan juuri niitä ihanteita ja vallitsevia trendejä, joita varhaiskasvatuksen kentällä tällä hetkellä pidetään tärkeinä.

7.1.2 Perheiden tukeminen

Sekä uusi Varhaiskasvatuslaki (2015) että Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2005) korostavat vanhempien kanssa yhdessä tehtävää kasvatustyötä. Varhaiskasvatuslaissa (2a §) todetaan, että varhaiskasvatuksen yhtenä tavoitteena on tukea lasten perheitä lastenkasvatustehtävässä. Myös tämän tutkielman aineistossa perheiden kanssa tehtävä yhteistyö sekä erityisesti vanhempien tukeminen kasvatustehtävässä nähtiin yhdeksi varhaiskasvatuksen perustehtävistä. Ammattiryhmistä lastentarhanopettajat, sosionomit, päivähoitajat ja lähihoitajat mainitsivat varhaiskasvatuksen perustehtäväksi *perheiden tukemisen*. Seuraavassa taulukossa on esitetty perheiden tukemiseen liittyvät merkitysyksiköt ammattikunnittain.

TAULUKKO 3. Merkitysyksiköt liittyen perheiden tukemiseen.

Ammatti	Moniammatillisen päiväkotihenkilöstön käsitykset varhaiskasvatuksen perustehtävästä
Lastentarhanopettajat	<ul style="list-style-type: none"> • Perheiden tukeminen <p><i>"Vanhempien tukeminen kasvatustyössä."</i> <i>"Perheen tukeminen."</i> <i>"Tukea perheitä kasvatustehtävässä."</i> <i>"Kotikasvatuksen tukeminen."</i></p>
Sosionomit	<ul style="list-style-type: none"> • Perheiden tukeminen <p><i>"Tukea perhettä lapsen asioissa ja kasvatuksessa vanhempien rinnalla."</i> <i>"Lapsen kasvun ja kehityksen tukeminen parhaalla mahdollisessa tavalla yhteistyössä perheiden kanssa."</i> <i>"Mahdollistaa perheille erilaisia tukitoimia ja ohjata niiden pariin."</i> <i>"Yhteistyötä perheen +lasten läheisten kanssa lapsen parhaaksi."</i></p>
Lastenhoitajat	-
Päivähoitajat	<ul style="list-style-type: none"> • Perheiden tukeminen <p><i>"Yhdessä vanhempien kanssa tehtävää yhteistyötä. Tuetaan vanhempien vanhemmuutta ja lapsen kasvatusta."</i> <i>"Vanhemmuuden tukeminen."</i> <i>"Tuetaan vanhempien vanhemmuutta."</i> <i>"Huomioida kaikki lapset ja perheet yksilöllisesti erilaisine tarpeineen."</i> <i>"Tukea lasta ja perhettä hänen kasvussaan."</i></p>
Lähihoitajat	<ul style="list-style-type: none"> • Perheiden tukeminen <p><i>"Tehdä yhteistyötä vanhempien kanssa, tukea perhettä."</i> <i>"Vanhempien tukeminen."</i> <i>"Tukea lasta yhdessä vanhempien kanssa."</i> <i>"Vanhempien tukeminen."</i> <i>"Vanhempien tukeminen, yhdessä kasvattaminen."</i></p>
Lastenohjaaja	-
Lastenhoitajana toimiva sosionomi	-

Vanhemmuus voidaan jakaa viiteen erilaiseen osa-alueeseen, joita ovat huoltajuuden lisäksi rakkauden antaja, rajojen asettaja, ihmissuhteiden opettaja ja elämänopettaja (Kekkonen 2004, 33). Näin ollen vanhemmuutta voidaan pitää varsin laajana ja monitahoisena tehtävänä. Myös yhteiskunnassa tapahtuvat muutokset sekä perheiden sisäiset suhteet vaikuttavat vahvasti vanhemmuuden mahdollisuuksiin ja voimavaroihin. (Koivula 2004, 77.) Perheet elävät nyky-yhteiskunnassa useiden muutosten ja epävarmuustekijöiden alla, jotka voivat kummuta niin työ- ja perhe-elämän yhteensovittamisesta kuin taloudellisista ja henkilökohtaisista haasteista. Vuonna 2014 73,6 % 3-5 -vuotiaista lapsista ja 1-2 -vuotiaista 40,7 % osallistui kunnan tai yksityisten päiväkotien tarjoamaan varhaiskasvatukseen (Lasten päivähoido 2014, Tilastoraportti 2015, 5). Lähes kaikki kuusivuotiaat osallistuivat esiopetukseen (Kumpulainen 2014, 35). Iso osa suomalaisista perheistä siis käyttää varhaiskasvatuspalveluita lähes päivittäin. Näin ollen varhaiskasvatuksella on suuri rooli arjen tukemisessa ja apuna haasteiden kohtaamisessa. Valtioneuvoston periaatepäätöksessä (2002, 12) linjataan, että varhaiskasvatuksen yhtenä tehtävänä on tukea perheitä kasvatustehtävässä. Täten myös varhaisen tuen tarjoaminen ja ennalta ehkäisevän työn merkitys varhaiskasvatuksessa korostuu. Päiväkodin tarjoama laadukas kasvatusympäristö sekä pysyvät ja turvalliset ihmissuhteet tukevat jo sinällään lapsia ja perheitä. Päiväkotien taholta perheitä voidaan ohjata myös erityispalveluiden piiriin (Valtioneuvoston periaatepäätös 2002, 12). Päiväkodeissa tarjottava varhaiskasvatus voi olla myös yksi avohuollon tukitoimista ja yksi perhetyön muoto. Tällöin perhetyö on Koivulan (2004, 84) mukaan arjessa tukemista, jossa tavoitteena on koko perheen elämänhallinnan parantuminen.

Perheiden ja vanhemmuuden tukeminen on ollut koko suomalaisen varhaiskasvatuksen historian ajan yksi sen tärkeimmistä tehtävistä. Jo Hanna Rothman piti tärkeänä, että ensisijainen kasvatusvastuu on kodeilla ja yhteiskunnan tarjoaman varhaiskasvatuksen tehtävänä on tukea ja auttaa perheitä lasten kasvatuksessa ja tarjota perheille niiden tarvitsemaa tukea. Swartz ja Easterbrooks (2014, 574) toteavatkin, että lasten perheiden ja varhaiskasvatuksen henkilöstön kiinteä yhteistyö tukee myös vanhempien vanhemmuutta. Shpancer (2002, 383–384) jatkaa, että perheiden ja varhaiskasvatushenkilöstön kasvatusyhteistyö on yksi keskeinen lapsen kasvua ja kehitystä edistävä tekijä. Moniammatillisen henkilöstön käsitykset kasvatuskumppanuudesta ja perheiden tukemisesta vahvistavat näitä näkemyksiä.

7.2 Katgoria II: Yhteistyö muiden tahojen kanssa

Tässä kategoriassa merkitysyksiköiksi nousivat *varhainen puuttuminen* sekä *yhteistyö muiden tahojen kanssa*. Lastentarhanopettajat mainitsivat varhaiskasvatuksen perustehtäviksi *varhaisen*

puuttumisen sekä yhteistyön eri tahojen kanssa. Myös sosionomit mainitsivat perustehtäväksi varhaisen puuttumisen ja yhteistyön eri tahojen kanssa. Päivähoitajat, lähihoitajat ja lastenhoitajana työskentelevä sosionomi pitivät myös yhteistyötä eri tahojen kanssa yhtenä perustehtävistä. Lastenohjaajalta ja lastenhoitajilta ei tähän kategoriaan noussut merkitysyksiköitä. Sekä varhaiseen puuttumiseen että yhteistyöhön eri tahojen kanssa liittyvät merkitysyksiköt ovat nähtävissä seuraavissa taulukoissa.

TAULUKKO 4. Merkitysyksiköt liittyen varhaiseen puuttumiseen.

Ammatti	Moniammatillisen päiväkotihenkilöstön käsitykset varhaiskasvatuksen perustehtävästä
Lastentarhanopettajat	<ul style="list-style-type: none"> Varhainen puuttuminen <p><i>"Ongelmiin puuttuminen jo mahdollisimman varhaisessa vaiheessa."</i></p> <p><i>"Varhainen puuttuminen ja mahdollinen eteenpäinohjaus."</i></p> <p><i>"Varhaisen tuen mahdollistaminen/toteutus."</i></p> <p><i>"Erityisen tuen tarpeessa olevien lasten polun turvaaminen."</i></p>
Sosionomit	<ul style="list-style-type: none"> Varhainen puuttuminen <p><i>"Varhainen puuttuminen."</i></p> <p><i>"Varhainen puuttuminen."</i></p> <p><i>"Varhainen puuttuminen."</i></p> <p><i>"Ennalta ehkäisevä työ."</i></p> <p><i>"Ennalta ehkäisevä työ."</i></p>
Lastenhoitajat	-
Päivähoitajat	-
Lähihoitajat	-
Lastenohjaaja	-
Lastenhoitajana toimiva sosionomi	-

TAULUKKO 5. Merkitysyksiköt liittyen yhteistyöhön eri tahojen kanssa.

Ammatti	Moniammatillisen päiväkotihenkilöstön käsitykset varhaiskasvatuksen perustehtävästä
Lastentarhanopettajat	<ul style="list-style-type: none"> Yhteistyö eri tahojen kanssa <p><i>"Yhteistyö eri tahojen kanssa."</i></p> <p><i>"Tehdä yhteistyötä eri alojen osaajien kanssa (moniammatillinen yhteistyö) lapsen parhaaksi."</i></p>
Sosionomit	<ul style="list-style-type: none"> Yhteistyö eri tahojen kanssa <p><i>"Ennalta ehkäisevä työ."</i></p> <p><i>"Tukitoimiin ohjaaminen ja niiden mahdollistaminen."</i></p> <p><i>"Mahdollistaa lapsille erilaisia tukitoimia/ohjata niiden pariin."</i></p> <p><i>"Moniammatillinen yhteistyö."</i></p> <p><i>"Lapsen kasvun ja kehityksen tukeminen eri yhteistyötahojen kanssa."</i></p> <p><i>"Ennaltaehkäisevä työ."</i></p>
Lastenhoitajat	-
Päivähoitajat	<ul style="list-style-type: none"> Yhteistyö eri tahojen kanssa <p><i>"Varhaiskasvatuspalvelut tärkeä osa (päivähoito, neuvola, lastensuojelu)."</i></p> <p><i>"Yhteistyö muiden tahojen kanssa."</i></p>
Lähihoitajat	<ul style="list-style-type: none"> Yhteistyö eri tahojen kanssa <p><i>"Yhteistyö eri tahojen kanssa."</i></p> <p><i>"Yhteistyö moniammatillisen verkoston kanssa."</i></p>
Lastenohjaaja	-
Lastenhoitajana toimiva sosionomi	<ul style="list-style-type: none"> Yhteistyö eri tahojen kanssa <p><i>"Yhteistyö eri tahojen kanssa."</i></p>

7.2.1 Varhainen puuttuminen

Varhaisella puuttumisella tarkoitetaan lapsen kasvun, kehityksen tai oppimisen haasteisiin puuttumista mahdollisimman varhaisessa vaiheessa. Varhaisessa puuttumisessa yhdistyvät sekä ennaltaehkäisevä näkökulma että lapsen kasvun ja kehityksen riskitekijöihin liittyvä näkökulma (Heinämäki 2006, 9).

Koko historiansa ajan yhteiskunnan järjestämä institutionaalinen varhaiskasvatus on tarjonnut hoitoa, kasvatusta ja opetusta myös erityistä tukea tarvitseville lapsille. Koska jokaisella alle kouluikäisellä lapsella on toistaiseksi subjektiivinen oikeus varhaiskasvatukseen, on kuntien tarjottava myös erityisvarhaiskasvatusta jokaiselle sitä tarvitsevalle lapselle. Erityisen tuen tarjoamista voidaan pitää yhtenä varhaisen puuttumisen muotona. Myös Valtioneuvoston periaatepäätöksessä (2002, 17) korostetaan tukea tarvitsevien lasten oikeutta saada tarvitsemaansa erityistä hoitoa, kasvatusta ja opetusta. Tuen tarpeen arviointi ja varhainen puuttuminen voivat perustua vanhemman tai päiväkotihenkilöstön havaintoihin ja yhteisiin keskusteluihin lapsen kasvusta, kehityksestä ja oppimisesta tai sen lähtökohtana voi olla aiemmin todettu erityisen tuen tarve (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 35). Varhaiskasvatus tarjoaa erityistä tukea tarvitsevalle lapselle pedagogista ja kuntouttavaa toimintaa (Pihlaja 2004, 112).

Pihlaja (2004, 120) toteaa, että moniammatillisen päiväkotihenkilöstön tulee tarkastella työnjakoa tukea tarvitsevan lapsen näkökulmasta ja osoittaa vahvin osaaminen sitä tarvitsevien lasten käyttöön. Tällä hän tarkoittaa, että tehtävät, työnjaot ja vastualueet tulee suunnitella koulutuksen tuottaman osaamisen perusteella (mts. 120). Näin moniammatillisen henkilöstön laajaa osaamista voidaan käyttää parhaiten hyväksi myös erityistä tukea tarvitsevien lasten kanssa. Varhaisen puuttumisen yksi kulmakivistä on myös tiivis yhteistyö muiden lasta tukevien palveluiden kanssa. Tällaisia yhteistyötahoja voivat olla esimerkiksi erityisvarhaiskasvatuksen tarjoamat palvelut tai puhe- ja toimintaterapeuttien palvelut.

7.2.2 Yhteistyö eri tahojen kanssa

Moniammatillisen varhaiskasvatushenkilöstön yksi keskeisimmistä osaamisalueista on Valtioneuvoston periaatepäätöksen (2002, 18) mukaan moniammatillinen yhteistyö muita perhettä tukevien palveluntarjoajien kanssa. Tällaisia tahoja voivat olla esimerkiksi neuvolat, puhe- ja toimintaterapeutit, terveydenhoitajat, erilaiset perhetyöhön erikoituneet instanssit tai kunnan sosiaalitoimi (Pihlaja 2004, 117). Valtioneuvoston periaatepäätöksessä (2002, 18) jatketaan, että toteutuakseen laadukas varhaiskasvatus vaatii kiinteää yhteistyötä näiden palvelujärjestelmien

kanssa. Myös varhaiskasvatuslaki (2a §) painottaa, että varhaiskasvatuksen yhtenä tehtävänä on tehdä yhteistyötä lapsen kasvua ja perhettä tukevien palveluiden kanssa.

Laadukkaan varhaiskasvatuksen toteutuminen edellyttää, että päiväkotien henkilöstö osaa ohjata perheitä erilaisten palvelu- ja tukijärjestelmien piiriin ja tiedottaa eri palveluista ja niiden toiminnasta (Valtioneuvoston periaatepäätös varhaiskasvatuksen valtakunnallisista linjauksista 2002, 18). Myös Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2005, 10) painottavat *verkostoyhteistyötä* muiden tahojen kanssa. Kiinteän yhteistyön tavoitteena ovat varhainen puuttuminen ja tuen monipuolinen tarjoaminen sitä tarvitseville perheille (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 18).

7.3 Katgoria III: lapsen kasvua, kehitystä ja oppimista tukeva perustehtävä

Tämä katgoria käsittelee vahvimmin lapsen kasvuun, kehitykseen ja oppimiseen sekä hoitoon, kasvatukseen ja opetukseen liittyviä perustehtäviä. Myös varhaiskasvatuksen pedagoginen ja sisällöllinen perustehtävä tuotiin esille tässä katgoriassa. Lapsille tarjottu ja suunniteltu varhaiskasvatus on tämän katgorian keskiössä kahden edellisen keskittyessä perheiden kanssa tehtävään yhteistyöhön ja tuen tarjoamiseen.

Informanttien tavat vastata ja kuvata varhaiskasvatuksen perustehtävää noudattelevat hyvin pitkälti samaa linjaa kuin edellisissäkin katgorioissa: eri ammattiryhmien vastauksista ei voitu nostaa juuri tietylle ammattiryhmälle tyypillisiä vastauksia. Vastaajat kuvasivat tässäkin katgoriassa varhaiskasvatuksen perustehtävää hyvin samantyyllisillä ilmauksilla ja sanoilla riippumatta siitä, minkä pohjakoulutuksen he olivat saaneet tai missä työtehtävissä he työskentelivät. Kaikilta vastaajilta nousi tähän katgoriaan kaikkein eniten merkitysyksiköitä eli usein toistuvia ilmauksia. Taulukoissa 5-9 on kuvattuna eri ammattiryhmien tuottamat merkitysyksiköt tähän katgoriaan liittyen.

TAULUKKO 6. Lastentarhanopettajien merkitysyksiköt liittyen lapsen kasvun, kehityksen ja oppimisen tukemiseen.

Ammatti	Moniammatillisen päiväkotihenkilöstön käsitykset varhaiskasvatuksen perustehtävästä
Lastentarhanopettajat	<ul style="list-style-type: none"> • Kasvun, kehityksen ja oppimisen tukeminen <i>"Kasvun, kehityksen ja oppimisen tukeminen ja mahdollistaminen."</i> <i>"Tukea kasvu-, kehitys - ja oppimisedellytyksiä."</i> <i>"Kasvun ja kehityksen tukeminen."</i> <i>"Tukea kasvua ja kehitystä."</i> <i>"Antaa parhaat lähtökohdat kasvuun ja oppimiseen."</i> <i>"Kehityksen ja kasvun turvaaminen."</i> <i>"Kasvun, kehityksen ja hyvinvoinnin tukeminen."</i> • Itsetunnon tukeminen <i>"Terveen itsetunnon tukeminen."</i> <i>"Myönteisen minäkuvan tukeminen."</i> • Lapsilähtöisyys <i>"Lapsilähtöisyys."</i> <i>"Lapsilähtöisyys."</i> • Tutkimaan opettaminen <i>"Opettaa lapsia innostumaan ja ihastumaan ympäröivästä maailmasta."</i> <i>"Lapsi on tiedonhaluinen ja iloinen osaamisestaan. Katsoo luottavaisena ja uteliaana tulevaisuuteen."</i> <i>"Tehtävänä on myös tarjota lapselle sellaisia kokemuksia ja mielikuvia, houkuttelevat häntä itse tutkimaan."</i> • Turvallisen kasvuympäristön tarjoaminen <i>"Turvallisen arjen tarjoaminen."</i> <i>"Taata jokaiselle turvallinen kasvu- ja oppimisympäristö."</i> <i>"Turvallisen ympäristön luominen ja tarjoaminen."</i> <i>"Huolehtia, että lapsella on turvallinen oppimisympäristö- ja ilmapiiri."</i> • Hoidon ja huolenpidon tarjoaminen <i>"Hoivata lapsen kasvua ja tarpeita."</i> <i>"Lapsen hoidosta huolehtiminen."</i> • Sosiaalisten taitojen opettaminen <i>"Ryhmätyötaidot, ryhmässä toimiminen."</i> <i>"Opettaa ottamaan toiset huomioon."</i> <i>"Opettaa yhteiskunnassa toimimisen periaatteita, sosiaalisuus, tavat, syy-seuraus."</i> <i>"Varhaiskasvatuksen perustehtävä on antaa vertaisryhmä, jossa harjoitellaan tasavertaisina vuorovaikutusta ja yhteistyötä."</i> <i>"Perustehtävänä on tukea vertaissuhteita ja yhteisöllisyyteen kasvattamista."</i> <i>"Vertaisryhmä ja siinä oppiminen. Vuorovaikutustaitojen opettelu."</i> • Oppimaan opettaminen <i>"Oppimisen tilanteiden tarjoaminen."</i> <i>"Oppimisen ja tutkimisen halun herättäminen."</i> <i>"Tukea lasta löytämään omat tapansa oppia ja toimia."</i>

TAULUKKO 7. Sosionomien merkitysyksiköt liittyen lapsen kasvun, kehityksen ja oppimisen tukemiseen.

Ammatti	Moniammatillisen päiväkotihenkilöstön käsitykset varhaiskasvatuksen perustehtävästä
Sosionomit	<ul style="list-style-type: none"> • Kasvun, kehityksen ja oppimisen tukeminen <i>"Tarjota ja toteuttaa laadukasta varhaiskasvatusta, johon sisältyy tavoitteellinen hoito, kasvatus ja opetus."</i> <i>"Edistää lapsen kasvua, kehitystä ja oppimista."</i> <i>"Tukea ja ohjata ja opettaa lasta."</i> <i>"Oppimiseen innostavan/ kehittävän varhaiskasvatuksen tarjoaminen lapsille."</i> • Turvallisen kasvuympäristön tarjoaminen <i>"Turvallisen varhaiskasvatuksen tarjoaminen lapsille."</i> <i>"Luodaan lapsille turvallinen ympäristö."</i> <i>"Turvallisuus."</i> <i>"Turvallisuuden tunteen luominen."</i> <i>"Laadukkaan ja turvallisen hoidon ja kasvatuksen tarjoaminen."</i> • Eri orientaatiot <i>"Sisällölliset orientaatiot."</i> <i>"Orientaatiot."</i> <i>"Sisällölliset orientaatiot."</i> • Varhaiskasvatussuunnitelmien noudattaminen <i>"Vasujen noudattaminen."</i> <i>"Vasujen noudattaminen."</i> • Sosiaalisten taitojen opettaminen <i>"Antaa lapsille sosiaalisia taitoja ja ryhmässäolemisen taitoja."</i> <i>"Sosiaalisten suhteiden tarjoaminen."</i> <i>"Tarjota lapsille sosiaalisia kontakteja."</i> • Hoidon ja huolenpidon tarjoaminen <i>"Antaa lapsille mahdollisuus laadukkaaseen hoitoon"</i> <i>"Perushoito."</i>

TAULUKKO 8. Lastenhoitajien, päivähoitajien, lähihoitajien ja lastenohjaajan merkitysyksiköt liittyen lapsen kasvun, kehityksen ja oppimisen tukemiseen.

Ammatti	Moniammatillisen päiväkotihenkilöstön käsitykset varhaiskasvatuksen perustehtävästä
Lastenhoitajat	<ul style="list-style-type: none"> Turvallisen kasvuympäristön tarjoaminen <p><i>"Turvallinen päivähoito."</i> <i>"Antaa lapselle turvallinen olo."</i></p>
Päivähoitajat	<ul style="list-style-type: none"> Kasvun, kehityksen ja oppimisen tukeminen <p><i>"Tavoitteena edistää lasten kehitystä ja kasvua ja hyvinvointia."</i> <i>"Suunnitelmallista, tavoitteellista toimintaa, jolla edistetään lapsen kasvua, kehitystä ja oppimista."</i> <i>"Suunnitelmallista ja tavoitteellista toimintaa, jolla edistetään lapsen kasvua, kehitystä ja oppimista."</i> <i>"Jokainen lapsi saisi mahdollisuuden kasvaa ja oppia."</i> <i>"Mahdollistaa kaikille lapsille tasavertainen oikeus oppia ja kasvaa."</i> <i>"Taata jokaiselle lapselle päivä, jonka aikana voi oppia uusia asioita."</i> <i>"Jokainen lapsi saisi mahdollisuuden kasvaa ja oppia."</i></p> <ul style="list-style-type: none"> Turvallisen kasvuympäristön tarjoaminen <p><i>"Luoda lapselle hyvä ja turvallinen päiväkotipäivä."</i> <i>"Taata lapsille turvallinen, virikkeellinen päivähoito."</i> <i>"Taata lapsille turvallinen kasvu- ja oppimisympäristö."</i> <i>"Huolehtia turvallisuudesta ja hyvinvoinnista"</i></p>
Lähihoitajat	<ul style="list-style-type: none"> Hoidon ja huolenpidon tarjoaminen <p><i>"Tarjota laadukasta hoitoa ja huolenpitoa."</i> <i>"Lasten hoito ja kasvatus."</i></p> <ul style="list-style-type: none"> Kasvun, kehityksen ja oppimisen tukeminen <p><i>"Tukea lasten kasvua ja kehitystä."</i> <i>"Kasvun tukeminen ja ohjaus."</i></p> <ul style="list-style-type: none"> Turvallisen kasvuympäristön tarjoaminen <p><i>"Perusturvallisuuden saavuttaminen."</i> <i>"Turvallinen kasvuympäristö."</i> <i>"Luoda lapselle turvallinen leikkiympäristö."</i> <i>"Luoda lapselle turvallinen ympäristö."</i> <i>"Luoda turvallinen ja suotuinen kasvuympäristö."</i> <i>"Antaa turvallinen, kiireetön, lapsen yksilölliset tarpeet huomioonottava hoito."</i></p>
Lastenohjaaja	<ul style="list-style-type: none"> Sosiaalisten taitojen opettaminen <p><i>"Vertaisryhmän luominen – siinä toimiminen."</i></p> <ul style="list-style-type: none"> Kasvun, kehityksen ja oppimisen tukeminen <p><i>"Oppimisen tukeminen eri kehitysvaiheissa."</i></p>

TAULUKKO 9. Lastenhoitajana toimivan sosionomin merkitysyksiköt liittyen lapsen kasvuun, kehitykseen ja oppimiseen.

Ammatti	Moniammatillisen päiväkotihenkilöstön käsitykset varhaiskasvatuksen perustehtävästä
Lastenhoitajana toimiva sosionomi	<ul style="list-style-type: none"> Sisällölliset orientaatiot <i>"Sisällölliset orientaatiot toiminnassa."</i> Hoidon ja huolenpidon tarjoaminen <i>"Hoito- ja huolenpito."</i> Turvallisen kasvuympäristön tarjoaminen <i>"Turvallisuus."</i> Oppimisympäristöjen tarjoaminen <i>"Toiminta-/oppimisympäristö."</i> Kasvun, kehityksen ja oppimisen tukeminen <i>"Ikä-/kehitystasoa vastaava toiminta."</i>

Koska kategoriasta ei voitu nostaa vain tietylle ammattiryhmälle tyypillisiä vastauksia, olen pyrkinyt ryhmittelemään eri ammattiryhmien täysin samanlaiset tai hyvin samanlaiset merkitysyksiköt yhteen ja tarkastellut näitä tarkemmin yhtenä ryhmänä. Tällaisia ryhmiä syntyi yhteensä yhdeksän, joita käsittelen seuraavissa alaluvuissa tarkemmin.

7.3.1 Lapsilähtöisyys

Lastentarhanopettajat käsittivät yhdeksi varhaiskasvatuksen perustehtävistä *lapsilähtöisyyden*.

Lapsilähtöisyys pohjautuu sosiokonstruktivistiseen näkemykseen, jonka mukaan lapsi nähdään aktiivisena ja omaa toimijuuttaansa rakentavana. Pedagogisesti tarkasteltuna lasten kiinnostuksen ja mielenkiinnonkohteet määrittävät toiminnan lähtökohdat ja tavoitteet. Lapsilähtöisen lapsikäsityksen mukaan lapsi on toiminnan subjekti, joka osallistuu ja kykenee tekemään päätöksiä. (Kinos 2002, 124.)

Lapsen osallisuus liittyy kiinteästi lapsilähtöisyyteen. Lapsen osallisuudella tarkoitetaan lasten ajatusten kuuntelemista ja lapsen aloitteisiin tarttumista. Lapsilla on mahdollisuus vaikuttaa omaan arkeensa ja suunnitella sitä aktiivisesti yhdessä muiden lasten ja aikuisten kanssa. Lapsilla tulee olla mahdollisuus kokea ja kokeilla, vaikuttaa ja tulla kuulluksi häntä koskevissa asioissa.

(Kataja 2015, 56.) Myös varhaiskasvatuslaissa (2a §) korostetaan, että jokaisella lapsella tulee mahdollisuus osallistua ja vaikuttaa itseään koskeviin asioihin. Lapsen osallisuutta ja lapsilähtöistä toimintaa voidaan korostaa esimerkiksi projektityöskentelyllä, joka Clarkin (2006) mukaan rohkaisee lapsia esittämään omia kysymyksiä, luomaan omia johtopäätöksiä ja opettaa lapsia keskustelemaan aktiivisesti omista ajatuksistaan käsillä olevasta projektista.

7.3.2 Sosiaalisten taitojen opettaminen

Lastentarhanopettajat, sosionomit ja lastenohjaaja pitivät varhaiskasvatuksen yhtenä perustehtävänä *sosiaalisten taitojen opettamista*. Myös suuri osa varhaiskasvatuspalveluja käyttävistä lasten vanhemmista on samoilla linjoilla. Vuonna 2014 toteutetussa vanhempien kuulemisessa osana varhaiskasvatuksen lainsäädäntöprosessia 68 % vanhemmista oli täysin samaa mieltä siitä, että varhaiskasvatuksella on keskeinen rooli lasten ystävyys-suhteiden ja sosiaalisten taitojen opettajana (Alasuutari, Karila, Alila & Eskelinen 2014, 17). Varhaiskasvatuslaissa (2a §) todetaan, että varhaiskasvatuksen yhtenä tavoitteena on tukea lasten sosiaalisia taitoja sekä yhteistyö- ja vuorovaikutustaitoja.

Liisa Keltikangas-Järvinen (2012, 49) toteaa *sosiaalisilla taidoilla* tarkoitettavan kykyä tulla toimeen muiden kanssa ja *sosiaalisuudella* halua olla ihmisten kanssa. Sosiaalisiksi taidoiksi lukeutuvat kyky ymmärtää muita ja lukea muiden tunteita. Myös kyky ratkaista ristiriitatilanteita ja tehdä kompromisseja ovat sosiaalisia taitoja. Sosiaaliset taidot opitaan kokemusten ja kasvatuksen kautta. (mts. 50.) Keltikangas-Järvinen (2012) painottaakin kokoavasti, että laadukas ja hyvin suunniteltu varhaiskasvatus tukee lasten sosiaalisten taitojen kehitystä. Myös Weitzman (2006) painottaa laadukkaana varhaiskasvatuksen merkitystä sosiaalisten taitojen opettamisessa. Lapsiryhmän koostumus ja pysyvyys, henkilöstön osaaminen sekä lapsen ehdoilla suunniteltu päiväkotipäivän pituus liittyvät sekä Weitzmanin (2006, 380) että Keltikangas-Järvisen (2012, 207) mukaan laadukkaaseen varhaiskasvatukseen ja näin ollen myös sosiaalisten taitojen kehittymiseen päiväkotikontekstissa.

7.3.3 Turvallisen kasvuympäristön tarjoaminen

Kaikki ammattiryhmät pitivät yhtenä perustehtävistä *turvallisen kasvuympäristön tarjoamista*. Turvallisen päiväkotiarjen tarjoamista voidaankin pitää hyvin merkittävänä osana varhaiskasvatuksen perustehtävää. Myös varhaiskasvatuslaissa (2a §) todetaan, että varhaiskasvatuksen tavoitteena on tarjota lapsille turvallinen varhaiskasvatusympäristö.

Laura Kirves ja Maria Stoor-Grenner (2010, 23) toteavat turvallisen ja luottamuksellisen ilmapiirin olevan yksi laadukkaan varhaiskasvatuksen keskeisimmistä lähtökohdista. Varhaiskasvatuksessa lapsella tulee olla tunne, että hänestä välitetään, hänen aloitteitaan tuetaan ja hänen ajatuksiaan kuunnellaan. Lasten tulee voida luottaa siihen, että aikuinen on luotettava ja turvallinen ja läsnä aina, kun lapsi tarvitsee aikuisen tukea. (mts. 23.) Kanninen ja Sigfrids (2012, 20–22) painottavat lapsen turvallisuuden tunteen syntyvän aikuisen tarjoamasta sensitiivisestä hoidosta ja huolenpidosta, aikuisen läsnäolosta ja turvallisesta vuorovaikutuksesta aikuisen kanssa. Myös Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2005, 12) yhdeksi varhaiskasvatuksen keskeisistä periaatteista mainitaan lapsen oikeus turvalliseen ja terveelliseen kasvuympäristöön, jossa lapsi tulee kuulluksi, ja jossa hän voi turvallisesti oppia ja leikkiä. Henkilöstön käsitykset *turvallisen kasvuympäristön tarjoamisesta* ovat siis hyvin linjassaan sekä keskeisten asiakirjojen että kasvatustieteen kanssa.

7.3.4 Itsetunnon tukeminen

Turvallisuuden tunteen luomiseen liittyy myös lapsen itsetunnon tukeminen. Lastentarhanopettajat pitivätkin *itsetunnon tukemista* yhtenä perustehtävänä. Päivi Koivisto (2007, 32) on väitöskirjassaan määritellyt itsetunnon pitävän sisällään ne päätelmät, joita ihmisellä on omasta arvostaan, omasta merkityksestään ja omasta pätevyydestään. Itsetuntoon liittyy vahvasti myös käsitys identiteetistä ja Marita Mäkinen (2011, 97) toteaa identiteetin olevan väline siihen, miten määrittelemme itsemme, keitä me olemme sekä suhteemme muihin ihmisiin. Päivi Koivisto (2007, 25) jatkaa, että terveen itsetunnon omaava lapsi kykenee ottamaan huomioon myös muut ihmiset. Tällöin itsetunto ja sen tukeminen liittyvät vahvasti myös sosiaalisten taitojen oppimiseen.

Myös varhaiskasvatusta ohjaavat asiakirjat painottavat lapsen itsetunnon tukemista. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2005, 15) todetaan, että kun lasta kuunnellaan, arvostetaan ja hänet hyväksytään omana itsenään, hän saa vahvistusta terveille ja vahvalle itsetunnolle. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014, 14) taas todetaan, että esiopetuksen erityisenä tavoitteena on vahvistaa *lasten sosiaalisia taitoja ja tervettä itsetuntoa leikin ja myönteisten oppimiskokemusten avulla*. Esiopetussuunnitelman perusteissa (2014, 12) todetaan myös, että esiopetuksessa toteutettavan toiminnan tulee tukea *lapsen myönteistä minäkuvaa ja käsitystä itsestään oppijana*.

Itsetunnon kehittymiseen vaikuttavat kaikista eniten vuorovaikutussuhteet ympärillä oleviin ihmisiin (Koivisto 2007, 35). Kernis, Brown ja Brody (2000, 229) painottavat, että ikätovereiden merkitys itsetunnon kehittymiseen korostuu noin viiden ikävuoden tietämissä. Päiväkodin

henkilöstön tuleekin tiedostaa oma roolinsa lasten itsetunnon kehityksessä. Kasvatuskäytäntöjen tulee päiväkodissa tukea niin lasten vertaissuhteita kuin aikuisen ja lapsen keskinäisiäkin suhteita. (Koivisto 2007, 35.)

7.3.5 Oppimisympäristöjen tarjoaminen

Lastenhoitajana toimiva sosionomi nosti yhdeksi perustehtävistä *oppimisympäristöjen tarjoamisen*. Koska varhaisvuosien oppiminen luo pohjaa sekä akateemisille, sosiaalisille että kognitiivisille taidoille, ei ole yhdentekevää, minkälaisissa ympäristöissä varhaista kasvatusta toteutetaan (Ernst 2014, 736). Oppimisympäristöinä voidaan nähdä fyysisen tilan lisäksi myös sosiaaliset, kognitiiviset ja affektiiviset ympäristöt. Yhdistävää näille ympäristöille on se, että niissä tapahtuu pienen lapsen oppimista. (Kronqvist & Kumpulainen 2011, 45, 49.) Laadukkaasti ja monipuolisesti suunnitellut oppimisympäristöt tarjoavat mahdollisuuden yhteisölliseen ja yhdessä oppimiseen sekä mahdollisten haasteiden ja ongelmien prosessointiin. (mts. 49–50.)

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2005, 17) puhutaan varhaiskasvatusympäristöstä, joka rakentuu niin ikään psyykkisten, fyysisten ja sosiaalisten tekijöiden kokonaisuudesta. Varhaiskasvatusympäristöön kuuluvat rakennetut tilat, lähiympäristö sekä erilaiset välineet ja materiaalit. Myös varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa korostetaan laadukkaan oppimisympäristön merkitystä lapsen monipuolisen oppimisen mahdollistajana: se herättää lasten mielenkiinnon, kokeilunhalun ja uteliaisuuden ja kannustaa lasta ilmaisemaan itseään. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 17.)

7.3.6 Varhaiskasvatussuunnitelmien noudattaminen

Varhaisvuosien opetussuunnitelmatyöllä on merkittäviä vaikutuksia niin lapsen oppimiseen ja kehitykseen kuin myös henkilöstön tapoihin tehdä varhaiskasvatustyötä (Taguma, Litjens & Makoviecki 2013, 11). Myös 1.8.2015 voimaan tullut varhaiskasvatuslaki määrittelee varhaiskasvatussuunnitelmatyön velvoittavaksi. Laissa todetaan, että valtakunnallisten varhaiskasvatussuunnitelmien pohjalta laaditaan lapselle henkilökohtainen varhaiskasvatussuunnitelma, joka sisältää tavoitteet lapsen laadukkaan varhaiskasvatuksen toteutumiseksi lapsen kasvua, kehitystä ja oppimista tukevalla tavalla (Varhaiskasvatuslaki, 7a §).

Onkin mielenkiintoista, että vain sosionomit nostivat *varhaiskasvatussuunnitelmien noudattamisen* yhdeksi varhaiskasvatuksen perustehtävistä. Brodin ja Renblad (2014) ovat tutkineet ruotsalaisten lastentarhanopettajien käsityksiä opetussuunnitelmien vaikuttavuudesta

opettajien työhön ja varhaiskasvatuksen laatuun. Heidän tutkimukseensa osallistuneista opettajista suurin osa totesi opetussuunnitelmien lisänsen heidän ammatillista osaamistaan (Brodin & Renblad 2014, 350). Suurin osa piti opetussuunnitelmia myös yhtenä varhaiskasvatuksen laadun edistäjinä (mts. 351). Tämän tutkielman tulosten pohjalta voidaan esittää kysymys siitä, kuinka opetussuunnitelmatyötä ja sen merkitystä saataisiin korostettua myös suomalaisen päiväkotihenkilöstön keskuudessa.

7.3.7 Eri orientaatioiden tarjoaminen

Sekä sosionomit että lastenhoitajana toimiva sosionomi pitivät *eri orientaatioiden tarjoamista* varhaiskasvatuksen perustehtävänä. Kuten jo aiemmin tässä tutkielmassa on esitelty, varhaiskasvatuksen eri orientaatioita ovat matemaattinen, luonnontieteellinen, historiallis-yhteiskunnallinen, esteettinen, eettinen ja uskonnollis-katsomuksellinen orientaatio. Orientaatiot rakentavat varhaiskasvatuksessa toteutettavan tavoitteellisen toiminnan kokonaisuuden (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 26). Niiden tarkoituksena on muodostaa varhaiskasvatuksesta vastaavalle henkilöstölle kehys siitä, millaisia kokemuksia ja ympäristöjä aikuisten tulee muokata ja tarjota lasten ja lapsiryhmien toimintaa ja oppimista varten (mts. 27).

Lasten omat mielenkiinnonkohteet vaikuttavat siihen, kuinka eri orientaatioita kussakin lapsiryhmässä toteutetaan. Orientaatioiden aiheet ja käsittelytavat nousevat lasten omasta kokemusmaailmasta ja ne tuleekin liittää osaksi lasten arkea ja lasten tapaa kokea ympäröivä maailma. Jotta orientaatioita voidaan tarjota kokonaisvaltaisesti, tulee lasten kanssa työskentelevillä varhaiskasvattajilla olla vahva tuntemus lasten ikäkausididaktiikasta ja lasten kehitysvaiheista. Nämä tiedot ohjaavat kasvattajien valintoja siitä, mitä ja miten eri orientaatioita kullekin ikäryhmälle tarjotaan. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 27.)

7.3.8 Hoivan ja huolenpidon tarjoaminen

Lastentarhanopettajat, sosionomit, lasten- ja lähihoitajat sekä lastenhoitajana toimiva sosionomi nimittivät yhdeksi perustehtävistä *hoivan ja huolenpidon tarjoamisen*. Tämä onkin varsin perusteltua, sillä kaikki päiväkotikäiset lapset tarvitsevat jollakin tasolla hoivaa ja huolenpitoa. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa painotetaan, että hyvä ja laadukas hoito luo perustan kaikelle toiminnalle ja oppimiselle.

Anneli Niikko (2008, 70) toteaa, että hoidon käsite liitetään päiväkotikontekstissa usein lasten perushoidosta ja perustarpeista huolehtimiseen. Niikko (mts. 73) määrittelee, että

yksilötasolla lapsista huolta pitäminen tarkoittaa lasten yksilöllisiin tarpeisiin vastaamista kun taas huolen pitäminen lapsiryhmästä merkitsee esimerkiksi lasten sosiaalisista ja yhteisöllisistä tarpeista huolehtimista. Hoito huolenpitona voi olla Niikon (mts. 73) mukaan myös ekspressiivistä, jolloin sillä tarkoitetaan esimerkiksi lapsen lohduttamista tai rohkaistamista konkreettisilla tavoilla. Päiväkotipäivän aikana aikuinen on se, joka huolehtii lapsen perustarpeista, ruokailuista, hygieniasta sekä esimerkiksi vaatehuollosta. Tällaista huolenpitoa kutsutaan korvaavaksi huolenpidoksi. Hoito ja huolenpito pitävät sisällään myös ohjaavan huolenpidon, jolloin aikuinen tukee lapsen kehitymis- ja toimintamahdollisuuksia omalla ohjaavalla toiminnallaan. (mts. 74.)

Hoivalla ja huolenpidolla on myös vahva pedagoginen merkitys ja Varhaiskasvatussuunnitelman (2005, 16) perusteissa painotetaan, että hyvä ja laadukas hoito luo perustan kaikelle toiminnalle ja oppimiselle. Hoivan ja hoidon tilanteissa, ruokailussa, pukemisessa ja wc-käynneillä harjoitellaan päivittäistoimintoja, mutta niihin kytkeytyy myös paljon muuta. Muun muassa pukemis- ja riisumistilanteet ovat oivaa aikaa lorutella ja laulaa (kielellisen tietoisuuden kehittyminen) tai vaikkapa laskea takin nappeja tai sormia (matemaattisen ajattelun kehittyminen). Ruokailuhetkillä opetellaan kauniita pöytätapoja ja vaikkapa sitä, mistä ruoka oikein tulee. Kaiken oppimisen pohjalla on kiinteä ja lämmin suhde aikuiseen. Näin hoiva, hoito, kasvatusta ja opetus eli *educare* kietoutuvat toisiinsa ja muodostavat kiinteän kokonaisuuden varhaiskasvatuksessa.

7.3.9 Kasvun, kehityksen ja oppimisen tukeminen

Kaikki tutkielmani aineistosta löytyneet merkitysyksiköt kytkeytyvät lapsen kasvun, kehityksen ja oppimisen tukemiseen. Seitsemästä eri ammattiryhmästä viisi (lastentarhanopettajat, sosionomit, päivähoitajat, lähihoitajat, lastenohjaaja sekä lastenhoitajana työskentelevä sosionomi) nosti *kasvun, kehityksen ja oppimisen tukemisen* vielä erikseen yhdeksi varhaiskasvatuksen perustehtävistä.

Kaikki toiminta päiväkodissa liittyy lapsen kasvun, kehityksen ja oppimisen tukemiseen. Lapsen kasvua ja kehitystä tuetaan hoidon, kasvatuksen ja opetuksen kokonaisuudella, jonka keskiössä on hyvinvoiva lapsi. Kun lapsi voi hyvin, hänellä on parhaat edellytykset kasvaa, kehittyä ja oppia uutta (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2015, 15). Alle kouluikäinen lapsi on luonnostaan utelias ja innokas oppimaan uutta. Oppiminen varhaiskasvatuksessa on varsin kokonaisvaltaista ja se on mukana kaikissa arjen toiminnoissa: perushoidon hetkillä, leikissä ja suunnitelluissa oppimishetkissä. Oppimisensa apuna lapsella on käytössään kaikki aistit ja oppiessaan lapsi liittyy uusia asioita aiempiin kokemuksiinsa (mts. 18). Kun lapsi saa toimia

hänelle luontaisella tavalla omassa arjessaan leikkien, liikkuen ja taiteellisesti kokiensa ja ilmaisten, hänen kokemusmaailmansa kasvaa ja hän saa käsityksiä ympäröivästä maailmasta.

Kasvun, kehityksen ja oppimisen tukemisessa moniammatillisella päiväkotihenkilöstöllä on suuri merkitys. Henkilöstöltä vaaditaan sitoutuneisuutta ja kykyä nähdä lapsen kasvun, kehityksen ja oppimisen tarpeet, jotka muuttuvat lapsen kasvaessa ja kehittyessä. Käsitykset varhaiskasvatuksen perustehtävästä ohjaavat myös moniammatillisen henkilöstön valintoja ja tapaa tehdä työtä lasten kasvun ja oppimisen edistämiseksi. Tämän tutkielman tulokset viittaavat siihen, että päiväkotien moniammatillinen henkilöstö käsittää perustehtävän hyvin yhtenevällä tavalla. Näin ollen voidaan päätellä, että heillä on myös hyvin yhtenevaiset arvot ja päämäärät tukea lasten kokonaisvaltaista kasvua, kehitystä ja oppimista.

8 POHDINTA

Tutkielmani viimeinen luku käsittelee tutkielmani tulosten tarkastelua, eettisyyttä ja luotettavuutta sekä jatkotutkimusmahdollisuuksia. Viimeisessä kappaleessa pohdin myös varhaiskasvatuksen perustehtävän tulevaisuutta varhaiskasvatuksen kentällä tapahtuneiden muutosten valossa.

8.1 Tulosten tarkastelu

Tämän tutkielman tarkoituksena oli selvittää moniammatillisen päiväkotihenkilöstön käsityksiä varhaiskasvatuksen perustehtävästä. Kerätyn aineiston perusteella henkilöstön käsitykset varhaiskasvatuksen perustehtävästä voitiin jakaa kolmeen kategoriaan, jotka olivat perheiden kanssa tehtävään yhteistyöhön liittyvä perustehtävä, yhteistyö muiden tahojen kanssa sekä lapsen kasvuun, kehitykseen ja oppimiseen liittyvä perustehtävä.

Tutkielman keskeinen löydös on, että päiväkotien moniammatillisella henkilöstöllä on hyvin yhteneväiset käsitykset varhaiskasvatuksen perustehtävästä. Kerätystä aineistosta ei ollut löydettävissä vain tietylle ammattiryhmälle ominaista tapaa käsittää varhaiskasvatuksen perustehtävää. Toinen keskeinen löydös oli perustehtävän monimuotoisuus. Lastenohjaajaa lukuun ottamatta kaikki ammattiryhmät näkivät perustehtäväksi *perheiden kanssa tehtävän yhteistyön*. Lastenohjaajaa ja lastenhoitajia lukuun ottamatta kaikki ammattiryhmät näkivät perustehtäväksi myös *yhteistyön eri tahojen kanssa*. Kaikki ammattiryhmät nostivat esille *lapsen kasvuun, kehitykseen ja oppimiseen* liittyvän perustehtävän. Näin varhaiskasvatuksen perustehtävää voidaan pitää kolmijakoisena, jossa toisaalta yhdistyvät tiivis yhteistyö perheiden ja erilaisten yhteistyötahojen kanssa sekä toisaalta lapsen kasvua, kehitystä ja oppimista tukeva, pedagoginen toiminta.

Kuten olen jo aiemmin todennut, suomalainen varhaiskasvatus perustuu sisäiselle moniammatillisuudelle. Päiväkotityötä toteutetaan moniammatillisissa kasvattajatiimeissä, joissa lastentarhanopettajat ja lastenhoitajat työskentelevät yhdessä. Kirsti Karila ja Päivi Kupila (2010, 25) kuvaavat sisäistä moniammatillisuutta eri ammattiryhmiin kuuluvien asiantuntijoiden yhteistyöksi, jossa sekä valta ja tieto että osaaminen jaetaan tasapuolisesti. Moniammatillisuuden

tavoitteena päiväkodissa on luoda yhteistä ammatillista osaamista lasten kasvun, kehityksen ja oppimisen vahvistamiseksi. Lastentarhanopettajien ja lastenhoitajien muodostamat kasvattajatiimit tekevät keskeisimmät päätökset lapsiryhmän toimintaan ja työn organisointiin liittyen. (mts. 25.) Yhteiset käsitykset perustehtävästä ovat näiden käytänteiden keskiössä. Erilaisista koulutustaustoista huolimatta moniammatillisten kasvattajatiimien tulee löytää yhteinen perustehtäväkäsitys, jotta kaikille lapsille voidaan taata laadukas, oppimista ja kasvua tukeva varhaiskasvatus. Tämän tutkielman tulosten perusteella näyttää siltä, että käsitykset perustehtävästä ovat hyvin samanlaisia henkilöstön ammatista tai koulutuksesta riippumatta. Varhaiskasvatuksen kentällä voidaan työskennellä vähintään seitsemällä erilaisella ja toisistaan poikkeavilla koulutuksella. Näyttää kuitenkin siltä, että työelämä ja yhteinen työ lasten kasvun, kehityksen ja oppimisen tukemiseksi tuottaa myös yhteisiä käsityksiä varhaiskasvatuksen perustehtävästä. Tämän voidaankin nähdä vahvistavan Karilan ja Kupilan (2010) esiin nostamaa yhteistä ja jaettua asiantuntijuutta.

Myös Eeva Hujala, Johanna Heikka ja Elina Fonsén (2009) ovat tutkineet varhaiskasvatuksen perustehtävää. He ovat selvittäneet, kuinka eri henkilöstöryhmät (varhaiskasvatuksen henkilöstö, päiväkotien johtajat ja perhepäivähoidon ohjaajat, johtavat virkamiehet sekä luottamusmiehet ja kuntapäättäjät) kokevat varhaiskasvatuksen perustehtävän kunnissa, joissa varhaiskasvatus oli sijoitettu opetustoimeen ja toisaalta kunnissa, joissa varhaiskasvatus oli sijoitettu sosiaalitoimeen (mts. 1). Hujalan, Heikan ja Fonsénin (mts. 68) tutkimustulokset osoittivat, että molemmilla hallinnonaloilla varhaiskasvatuksen perustehtäväksi nähtiin lasten hoito, kasvatus ja opetus, vanhempien tukeminen kasvatustehtävässä sekä varhainen puuttuminen ja tuen tarjoaminen. Tämän tutkielman tulokset noudattelevat siis hyvin pitkälti samoja linjoja kuin Hujalan, Heikan ja Fonsénin tutkimustulokset. Huomioitavaa on kuitenkin se, että heidän tutkimustuloksissaan varhaiskasvatuksen henkilöstö, johtajat ja perhepäivähoidon ohjaajat, virkamiehet ja kuntien luottamusmiehet ja kuntapäättäjät nostivat yhdeksi varhaiskasvatuksen perustehtäväksi myös työvoimapoliittisen tehtävän (mts. 69). Erityisesti luottamusmiehet ja kuntapäättäjät pitivät varhaiskasvatuksen perustehtävänä vanhempien työssäkäynnin mahdollistamista ja varhaiskasvatuksen todettiin olevan *turvallisen hoidon tarjoamista lapselle vanhempien työssäkäynnin ajaksi* (mts. 59). Käsillä olevan tutkielman kolmas keskeinen löydös liittyy myös varhaiskasvatuksen työvoimapoliittiseen funktioon. Tutkielmani aineistossa työvoimapolitiikka ja vanhempien työssäkäynnin mahdollistaminen tuli esille vain yhden lastentarhanopettajan ja yhden sosionomin vastauksissa. Täten näitä mainintoja ei voitu nostaa merkitysyksiköiden joukkoon.

On varsin mielenkiintoista ja jopa yllättävää ettei kuudesta eri ammattiryhmästä ja 35 vastauksesta löytynyt kuin kaksi viittausta työvoimapolitiittiseen funktioon. Varhaiskasvatuksen perustehtävän kannalta tämä on merkittävää. Tutkielmani tulosten perusteella voidaan päätellä, että varhaiskasvatuksen perustehtävä liittyy vahvasti lapseen ja lapsen kasvua ja kehitystä kokonaisvaltaisesti tukevaan palveluun, *varhaiskasvatukseen*, vanhemmille suunnatun *päivähoidon* sijaan. Educare-mallin mukaan voidaan katsoa, että päivähoito kytkeytyy osaltaan varhaiskasvatukseen ja toisaalta toisinpäin. Ensiarvoisen tärkeää on kuitenkin tunnistaa päivähoidon ja varhaiskasvatuksen osin perustavanlaatuisetkin erot. Käsitteenä *päivähoito* viittaa siihen, että lapsella tulee olla paikka, jossa hän saa tarvitsemansa huolenpidon ja hoidon vanhempien työn tai opiskelun ajaksi. Olennaista päivähoidossa on huolenpito ja käsitteellisesti se kuvaakin juuri *hoitojärjestelmää*. (Alila ym. 2014, 14.) Tämän tutkielman tulosten perusteella perustehtävä nähdään kuitenkin edellistä laajempänä ja moniulotteisempänä kokonaisuutena, jossa yhdistyvät pedagoginen, lapsen kasvua, kehitystä ja oppimista edistävä, tavoitteellisesti suunniteltu toiminta yhdessä perheiden ja muiden yhteistyötahojen kanssa.

Vuonna 2014, osana uuden varhaiskasvatuslain valmistelua, opetus- ja kulttuuriministeriö toteutti laajan kyselyn varhaiskasvatuspalveluja käyttäville perheille. Kyselyn tarkoituksena oli selvittää perheiden käsityksiä muun muassa varhaiskasvatuspalveluiden tärkeydestä ja merkityksestä. (Alasuutari, Karila, Alila & Eskelinen 2014, 17.) Lähes kaikki kyselyyn vastanneet perheet kokivat varhaiskasvatuksen merkityksen liittyvän lasten kasvun, kehityksen ja oppimisen tukemiseen. Lähes yhtä tärkeäksi koettiin vanhempien työn tai opiskelun mahdollistaminen. Vähemmän tärkeänä perheet pitivät taas tuen saamista omaan vanhemmuuteensa. (mts. 17.) Kyselyn tulokset ovat osittain ristiriidassa tämän tutkielman tulosten kanssa, mikä heijastelee perheiden ja varhaiskasvatuksen henkilöstön erilaisia tarkastelukulmia varhaiskasvatuksen funktioon. Toisaalta voidaan todeta, että sekä varhaiskasvatuksen henkilöstö että lasten perheet pitävät kaikista tärkeimpänä varhaiskasvatuksen funktiona lapsen kasvun, kehityksen ja oppimisen tukemista. Tätä voidaankin pitää varsin positiivisena asiana varhaiskasvatuksen laadun, kehittämisen ja yhteisten päämäärien kannalta.

Tutkimusraporttini alussa olen esitellyt keskeisten varhaiskasvatusta ohjaavien asiakirjojen sisällön varhaiskasvatuksen perustehtävän osalta sekä varhaiskasvatuksen historialliset ja nykyiset lähtökohdat. Sekä varhaiskasvatusta ohjaavissa asiakirjoissa että uudessa varhaiskasvatuslaissa painotetaan lapsen kasvun, kehityksen ja oppimisen tukemista sekä yhteistyötä vanhempien kanssa. Myös yhteistyötä lasta ja perhettä tukevien palveluiden kanssa korostetaan sekä asiakirjoissa että varhaiskasvatuslaissa. Kokoavasti voidaankin todeta, että moniammatillisen

henkilöstön käsitykset varhaiskasvatuksen perustehtävästä noudattelevan hyvin pitkälti samaa linjaa ohjaavien asiakirjojen ja lakien suuntaviivojen kanssa.

Yhteiset käsitykset varhaiskasvatuksen perustehtävästä liittyvät vahvasti varhaiskasvatuksen laatuun. Eeva Hujala, Elina Fonsèn ja Johanna Heikka (2009, 4) painottavat, että laadukas varhaiskasvatus edellyttää koko organisaation yhteistä, jaettua näkemystä varhaiskasvatuksen perustehtävästä. Jotta yhteiseen laatuun voidaan päästä, tulisikin varhaiskasvatuksen perustehtävän olla moniammatillisen päiväkotihenkilöstön lisäksi selkeä myös varhaiskasvatuksen reunaehdoista määritteleville päättäjille. Tämä edellyttää yhteistä keskustelua varhaiskasvatuksen merkityksestä organisaation eri tasojen välillä varhaiskasvatuksen kentältä aina päättäjätasolle asti (vrt. Hujala, Heikka & Fonsèn, 2009, 9).

8.2 Eettisyys ja luotettavuus

Tutkielmani eettiset kysymykset liittyvät erityisesti tutkittavien informointiin sekä heidän anonymiteettinsä takaamiseen. Arja Kuula (2006, 101) toteaa osuvasti, että se, mitä tutkimuksesta tutkittaville kertoo, määrittelee heidän halukkuutensa osallistua tutkimukseen. Kuula (mts. 104) puhuu tietoon perustuvasta suostumuksesta, mitä hän pitääkin varsin keskeisenä ihmistieteissä. Tietoon perustuvan suostumuksen primäärinä tarkoituksena on saada tutkittavat ymmärtämään, mihin he suostuvat tutkimukseen osallistuessaan. Tutkimuksesta annetun informaation perusteella tutkittavien tulisi ymmärtää sekä se, mihin ja mitä tarkoitusta varten aineisto kerätään että se, miten aineistoa käytetään ja kenellä on sen käyttöoikeus. (mts. 104.) Näiden tietojen perusteella tehdään päätös tutkimukseen osallistumisesta.

Tutkittavien informointi voidaan tehdä joko suullisesti tai se voidaan sisällyttää tutkimusesitteeseen tai saatekirjeeseen. Kaikissa tapauksissa tutkittavia tulee muistuttaa tutkimuksen tavoitteista, osallistumisen vapaaehtoisuudesta sekä kerättävien tietojen käyttötarkoituksesta. (Kuula 2006, 102.) Tätä tutkielmaa varten tutkittavia on informoitu sekä suullisesti että kirjallisesti kyselyn saatekirjeen kautta. Kyselyt jaettiin kolmena eri päivänä pedagogisten vertaisfoorumien yhteydessä, jokaiselle vastaajalle henkilökohtaisesti. Ennen kyselyiden jakamista kerroin kaikille yhteisesti tutkielmani tavoitteista, aikataulusta, vapaaehtoisuudesta sekä anonymiteetin takaamisesta. Tällöin vastaajilla oli myös mahdollisuus esittää minulle kysymyksiä tutkielmaan liittyen. Kyselyssä liitteenä oli myös saatekirje (liite 1), jossa uudestaan painotettiin vapaaehtoisuutta sekä anonymiteettiä. Saatekirjeessä olivat myös omat yhteystietoni mahdollisia lisäkysymyksiä varten. Korkeasta vastausprosentista sekä kattavista vastauksista päätellen tutkittavien informointi onnistui hyvin.

Tutkimukseen osallistuvien informanttien nimettömyys ja tunnistamattomuus ovat sekä tutkimuksellisia normeja että itsestään selviä lähtökohtia aineistoa kerätessä. Nimettömyyden ja tunnistamattomuuden tarkoituksena on suojella tutkittavia mahdollisilta negatiivisilta seurauksilta, joita heidän osallistumisensa tutkimukseen voisi aiheuttaa. (Kuula 2006, 201.) Anonymiteetin takaaminen voi lisätä tutkittavien osallistuvuutta sekä rehellisten vastausten saantia (Kuula 2006, 201 Denchin et.al 2004, 72 mukaan). Aineistoa kerätessä olen kaikille vastaajille luvannut täyden anonymiteetin. Yksittäisten vastaajien henkilöllisyyttä ei voida tutkimukseni tulosten perusteella saada selville. Taustatietoina olen kysynyt vain vastaajien ammattinimikkeitä sekä koulutustaustaa. Esimerkiksi vastaajien ikää, sukupuolta tai työyksikköä ei ole ollut tarpeellista tässä tutkielmassa selvittää eikä näin ollen kyselyyn vastanneita voida jäljittää enää jälkeenpäin.

Tutkielmani aineisto on kerätty erään eteläsuomalaisen kaupungin neljästä eri päiväkodista, joista yhdessä minulla on vakituinen työsuhte. Osa vastaajista on siis minulle tuttuja, osa kasvo- tai nimituttuja. Tämä on asettanut erityisiä vaatimuksia eettisille pohdinnoille. Kuinka vastaajat kokevat vapaaehtoisuuden, kun tutkielman kirjoittaja on kollega ja saman työyhteisön jäsen? Ovatko vastaajat uskaltaneet kertoa rehellisesti käsityksistään tutulle henkilölle? Vaikuttavatko tutkielman kirjoittajan omat, aiemmin esittämät ajatukset vastaajien käsityksiin tutkittavasta ilmiöstä? Toisaalta se, että tutkittavista osa on minulle tuttuja, on voinut vaikuttaa myös positiivisesti vastauksiin. Halu auttaa tuttua työtoveria tämän tärkeässä työssä on voinut myös motivoida tutkittavia kertomaan rehellisesti ja monipuolisesti tutkittavasta ilmiöstä.

Kvalitatiivisen tutkielman luotettavuuteen liittyy tutkijan tarkka selostus tutkimuksen toteutuksen eri vaiheista (Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara 2007, 227). Aineiston tuottamisen olosuhteet tulee kertoa tarkasti, samoin tutkijan tekemien päätelmien perustelut. Luotettavuuden tarkasteluun liittyy olennaisesti myös erilaiset tavat tulkita sekä tutkimusta itseään että tutkimusaineistoa. Myös Anneli Niikko (2003, 39) korostaa fenomenografisessa tutkimuksessa tehtyjen ratkaisujen perustelua ja arviointia. Fenomenografinen tutkimus perustuu aineistosta nouseviin merkitysyksiköihin ja niistä muodostuviin kategorioihin. Joku toinen tutkija olisi mahdollisesti voinut löytää hankkimastani aineistosta toisenlaisiakin merkitysyksiköitä, muodostaa erilaisia kategorioita ja näin ollen saada myös erilaiset tulokset. Fenomenografisessa tutkimuksessa peruslähtökohtana on, että syntyneet kategoriat ja aineistosta nousseet merkitysyksiköt ovat tutkijan omia konstruktioita. Tällöin on aina mahdollista, että samaa aineistoa käsittelevät päätyvät erilaisiin tulkintoihin merkitysyksiköistä ja kategorioista. (mts. 40.) Tutkijan tarkka selostus tutkimuksen eri vaiheista ja perustelut tekemistään valinnoista liittyvät kuitenkin myös vahvasti aineiston tulkintaan.

Tutkielmassani olen selittänyt mahdollisimman tarkasti aineiston analysoinnin vaiheet. Analysoinnin olen tehnyt fenomenografisen aineiston analyysin periaatteiden mukaan. Olen pyrkinyt tuloksia kuvatessani myös lisäämään kaikkiin kategorioihin liittyvät merkitysyksiköt suorina lainauksina, joita vastaajilta nousi. Näin lukijan on mahdollisesti helpompi ymmärtää, miksi olen muodostanut juuri tietynlaiset kategoriat ja näin ollen saanut myös tietynlaiset tulokset tutkielmassani. On kuitenkin mahdollista, että tästäkin huolimatta joku muu saattaisi tulkita aineistoani toisella tavalla. Joissakin fenomenografisissa tutkimuksissa on käytetty rinnakkaisarvioijaa käymään aineisto läpi. Pro gradu- työssäni tähän ei kuitenkaan ole ollut mahdollisuutta. Tulosten luotettavuuden arviointi perustuu siis vahvasti tarkkaan selvitykseen tutkimuksen ja aineiston analyysin eri vaiheista.

8.3 Jatkotutkimukset

Kuten jo johdannossa olen todennut, käsitykset varhaiskasvatuksen perustehtävästä ovat kiinnostaneet minua jo pitkään. Pro gradu- tutkielmassani olen halunnut selvittää moniammatillisen päiväkotihenkilöstön käsityksiä perustehtävään liittyen. Maisteriopintojen aikana kiinnostus varhaiskasvatuksen perustehtävää kohtaan on vain kasvanut ja jatkotutkimuksien kannalta erityisen kiinnostavaa olisi selvittää päiväkodin johtajien käsityksiä varhaiskasvatuksen perustehtävään liittyen.

Elina Fonsèn (2014, 190) toteaa, että varhaiskasvatuksen perustehtävän tulisi määritellä myös päiväkodin johtajan työtä. Käytännössä päiväkodin johtajuus on kuitenkin varsin pirstaloitunutta pedagogisen, henkilöstö-, talous- ja päivittäisjohtamisen hallintaa. Myös perustehtävän selkiytymättömyys asettaa haasteita perustehtäväpohjaiselle johtamiselle, vaikka Hujalan, Heikan ja Fonsènin (2009, 73) mukaan juuri perustehtävän selkeys on toimivan johtajuuden tae. Eeva Hujala ja Mervi Eskelinen (2013) ovat tutkineet päiväkodin johtajien vastuualueita ja työtehtäviä. Johtajien tärkeimmäksi tehtäväksi nostettiin pedagoginen johtaminen ja henkilöstöjohtaminen, joille kuitenkin oli johtajan työssä kaikkein vähiten aikaa (mts. 214). Voidaankin kysyä, kuinka päiväkotien johtajat käsittävät varhaiskasvatuksen perustehtävän ja kuinka he johtavat moniammatillista henkilöstöä kohti perustehtävän toteutumista, kun päivittäisjohtaminen näyttää vievän suurimman osan johtajan työajasta?

Marja-Liisa Akselin (2013) on väitöskirjassaan tutkinut varhaiskasvatuksen strategista johtamista. Hän toteaa, että varhaiskasvatuksen johtamisessa keskeiseksi nousee sekä varhaiskasvatuksen että varhaiskasvatustyön perustehtävä (mts. 16). Jatkotutkimuksen aiheena voisikin olla myös varhaiskasvatuksen visiot ja strategiat. Minkälaiset kasvatukselliset ja

opetukselliset visiot ja strategiat ohjaavat johtajien työtä? Kuka visiot ja strategiat määrittää ja kuinka ne kohtaavat johtajien perustehtäväkäsityksen? Kuinka johtajat ohjaavat henkilöstöä kohti visioita ja strategioita, jotka mahdollisesti nousevat perustehtävästä? Entä kuinka johtajien käsitykset perustehtävästä näkyvät käytännön työssä ja miten ne välittyvät päiväkotikentällä työskentelevälle henkilöstölle? Äärimmäisen mielenkiintoista olisi myös selvittää, kohtaavatko moniammatillisen henkilöstön sekä päiväkotien johtajien käsitykset varhaiskasvatuksen perustehtävästä.

8.4 Minne menet, perustehtävä?

Tätä tutkielmaa tehdessäni Juha Sipilän hallitus julkaisi hallitusohjelman kesäkuussa 2015, jossa varhaiskasvatukselle esitettiin mittavia leikkauksia. Nämä leikkaukset vaikuttavat vahvasti myös tulevaisuuden perustehtäväkäsityksiin. Hallitusohjelmassa esitettiin, että subjektiivista päivähoito-oikeutta rajataan 20h/viikko silloin, kun toinen vanhemmista hoitaa perheen toista lasta äitiys-, isyys- tai hoitovapaalla taikka kotihoidontuella. Subjektiivista oikeutta rajattaisiin myös silloin, kun toinen tai molemmat vanhemmista ovat työttöminä. (Ratkaisujen Suomi 2015, liite 6, 16.) Vanhempien joutuessa työttömäksi lapsen oikeus kokopäiväiseen varhaiskasvatukseen säilyisi kaksi kuukautta ja tämän jälkeen, jos vanhemmat ovat edelleen työttöminä, oikeus rajautuu 20 tuntiin viikossa. Lapsen päiväkodin tulee pysyä samana, mutta lapsiryhmä saattaa tällaisessa tilanteessa muuttua. (Hallituksen esitys eduskunnalle laeiksi varhaiskasvatuslain 11a ja 11b §:n muuttamisesta 2015, 20.) Juha Sipilän hallitusohjelmassa esitettiin myös, että päiväkodeissa aikuisten ja lasten suhdelukua nostetaan nykyisestä 1/7:stä 1/8:aan kolme vuotta täyttäneiden lasten ryhmissä (Ratkaisujen Suomi 2015, liite 6, 16). Edelleen hallitusohjelmassa esitettiin, että kunnat voisivat toteuttaa esiopetuksessa olevan lapsen aamu- ja iltapäivähoidon maksullisena kerhotoimintana eikä hoitoa enää tarjottaisi automaattisesti päiväkotikontekstissa. Näillä toimenpiteillä Juha Sipilän hallitus hakee yhteensä 60 miljoonan euron säästöjä. (mts. liite 6, 16.) 22.10.2015 valtioneuvosto hyväksyi asetusmuutoksen, jolla muutettiin päiväkodeissa kolme vuotta täyttäneiden lasten kasvatus- ja hoitotehtävissä olevien henkilöiden välistä mitoitus- (Varhaiskasvatuslakia ja päivähoitoasetusta muutetaan 2015, tiedotteet, opetus- ja kulttuuriministeriö). 14.12.2015 Hallitus äänesti subjektiivisen päivähoito-oikeuden rajaamisen puolesta. Molemmat muutokset tulevat voimaan 1.8.2016.

Muun muassa taloustieteen nobelisti James Heckman (2012) on todennut, että laadukas ja kaikille saatavilla oleva varhaiskasvatus lisää tasa-arvoa, torjuu huono-osaisuutta ja parantaa lasten oppimisvalmiuksia. Myös Sylva (2014) puhuu kaikille saavutettavissa olevien

varhaiskasvatuspalveluiden merkityksestä lasten yhdenvertaisuuden näkökulmasta. Kaikkien saavutettavissa oleva ja yhdenvertainen varhaiskasvatus voi osaltaan pienentää eroja eri taustoista tulevien lasten sosiaalisissa taidoissa sekä oppimisen taidoissa (mts. 686.) Opetus- ja kulttuuriministeriö pyysi elokuussa 2015 lausuntoja esitetyistä leikkauksista yli kolmeltakymmeneltä asiantuntijataholta. Tällaisia olivat esimerkiksi eduskunnan apulaisoikeusasiamies, valtioneuvoston oikeuskansleri, lapsiasiavaltuutettu sekä esimerkiksi Lastensuojelun keskusliitto ry ja Mannerheimin lastensuojeluliitto ry. Lisäksi lausuntoa pyydettiin muutamalta isolta kaupungilta kuten Helsingin, Turun ja Jyväskylän kaupungeilta. Suurin osa asiantuntijatahojen lausunnoista vastusti esitettyjä leikkauksia. Esimerkiksi eduskunnan apulaisoikeusasiamies piti ongelmallisena subjektiivisen päivähoito-oikeuden rajoittamista, sillä se asettaa lapset eriarvoiseen asemaan vanhempien elämäntilanteen mukaan. Valtioneuvoston oikeuskansleri katsoi lausunnossaan, että subjektiivisen oikeuden rajaaminen on ongelmallinen lasten yhdenvertaisuuden ja lasten tasa-arvoista kohtelua koskevan perustuslain suhteen. (Lausunnot varhaiskasvatuslain ja lasten päivähoidosta annetun asetuksen muuttamisesta 2015, 6.)

Myös lapsiasiavaltuutettu Tuomas Kurttila on ilmaissut huolensa subjektiivisen oikeuden rajaamisen vaikutuksista lasten yhdenvertaisuudelle. Kurttila toteaa lausunnossaan opetus- ja kulttuuriministeriölle, että sosiaalisin syin tehty päivähoito-oikeuden rajoittaminen johtaa lasten yhdenvertaisuuden vaarantumiseen ja lisää myös perheiden eriarvoisuutta. Subjektiivisen oikeuden rajoittaminen saattaa leimata kokopäivähoitoa tarvitsevat perheet ongelmallisiksi ja perheet saattavat leimautua negatiivisesti. (Lapsiasiavaltuutettu Kurttilan lausunto eduskunnan sivistysvaliokunnalle 2015, 4.) Fonsèn, Eskelinen, Roos, Repo & Liimola (2015, 3) ovat Suomen varhaiskasvatus ry:n kannanotossa todenneet, että subjektiivisen oikeuden rajaaminen merkitsisi muutoksia myös lasten vuorovaikutussuhteissa. Perheiden tilanteiden muuttuessa lapsen päiväkotiryhmä tai päiväkotitoi voisi muuttua ja lapselle ei näin ollen voitaisi taata pysyviä ja kiinteitä ihmissuhteita, joita voidaan pitää yhtenä oppimisen reunaehdoista (mts. 3).

Varhaiskasvatuspalveluiden saatavuus on yksi laadukkaan varhaiskasvatuksen tae. Perustehtävän kannalta subjektiivinen oikeus antaa varhaiskasvatukselle vahvan lapsipoliittisen funktion sen ollessa nimenomaan *lapsen* subjektiivinen oikeus. Vanhempien työllisyys tai perheen sosiaaliset haasteet eivät määrittele lapsen osallistumista yhteiskunnan järjestämään varhaiskasvatukseen, vaan jokainen lapsi saa osallistua siihen perheensä tilanteesta riippumatta. Lapsipoliittisen funktion lisäksi subjektiivista oikeutta on perusteltu myös sosiaalipoliittisella tehtävällä. Esimerkiksi Vandenbroeck ja Lazzari (2014, 329) ovat todenneet, että subjektiivinen oikeus varhaiskasvatukseen takaa erityisesti sosiaalisesti heikommassa asemassa oleville lapsille paremmat lähtökohdat kokonaisvaltaiseen kasvuun, kehitykseen ja oppimiseen. Uuden

hallitusohjelman myötä varhaiskasvatuksen perustehtävä kiinnittyy vahvasti työvoimapolitiikkaan lapsi- ja oppimispolitiikan sijaan.

Liisa Keltikangas-Järvinen (2012, 207) toteaa, että riittävä henkilöstömäärä päiväkodissa on yksi laadukkaan varhaiskasvatuksen kulmakivistä. Keltikangas-Järvinen (mts. 207) painottaa, että varhaiskasvatuksen laadun tärkeimmiksi kriteereiksi nousevat sekä lapsiryhmän koko että lapsiryhmä ja aikuisten pysyvyys. Suuret päiväkotiryhmät kuormittavat lasta. Lapsen stressitaso nousee ja vuorovaikutussuhteita on moninkertaisesti pienen lapsen sietokykyyn nähden. Tätä mieltä olivat myös muun muassa Mannerheimin lastensuojeluliitto ry ja Lastensuojelun keskusliitto ry, jotka lausunnoissaan totesivat ryhmäkokojen kasvattamisen heikentävän varhaiskasvatuksen laatua (Lausunnot varhaiskasvatuslain ja lasten päivähoidosta annetun asetuksen muuttamisesta 2015, 24–25). Janniina Elo (2012) on tutkinut, kuinka varhaiskasvatuspalveluita käyttävät perheet arvioivat varhaiskasvatuksen laatua Suomessa, Venäjällä ja Yhdysvalloissa. Elon tutkimuksen perusteella Suomalaiset vanhemmat olivat kaikista tyytymättömmimpiä suuriin ryhmäkokoihin ja aikuinen- ja lapsi-suhdelukuihin (mts. 52). Vuonna 2014 opetus- ja kulttuuriministeriö toteutti laajan kyselyn varhaiskasvatuspalveluita käyttäville perheille osana uuden varhaiskasvatuslain valmistelua. Kyselyn tulosten mukaan perheet olivat erityisen huolissaan päiväkotien suurista ryhmistä ja henkilöstön riittävyydestä lapsilukuun nähden (Alasuutari, Karila, Alila & Eskelinen 2014, 23–24). Samanlaisia tuloksia saatiin vuonna 2008 toteutetussa ”Vaikuta vanhempi”-selvityksessä. Myös tällöin vanhemmat osoittivat huolensa suurten ryhmäkokojen ja henkilöstön riittävyyden johdosta (Kronqvist & Jokimies 2008, 24). Valtioneuvoston asetusmuutoksen jälkeen kolme vuotta täyttäneiden lasten päiväkotiryhmissä yhtä aikuista kohden on entisen seitsemän sijaan kahdeksan lasta. Kun tähän lisätään osa- ja puolipäiväisessä varhaiskasvatuksessa olevat lapset, joita subjektiivisen oikeuden rajaaminen saattaa tuoda ryhmiin, päiväkotien lapsiryhmissä voisi olla jopa 40 lasta. Tällöin esimerkiksi lasten vuorovaikutussuhteiden määrä saattaa nousta 250 kohtaamiseen päivässä.

Sekä subjektiivisen oikeuden rajaaminen että ryhmäkokojen kasvattaminen ovat ristiriidassa 1.8.2015 voimaan tulleen varhaiskasvatuslain kanssa. Varhaiskasvatuslaissa määritellään, että päiväkodin yhdessä ryhmässä saa olla yhtä aikaa läsnä kolmea hoito- ja kasvatushenkilökuntaa vastaava määrä lapsia. Kolme vuotta täyttäneiden kokopäivähoidossa olevien lasten ryhmässä saa lain mukaan olla yhtä aikaa läsnä enintään 21 lasta ja alle kolmevuotiaiden ryhmässä enintään 12 lasta. Laki määrittää myös, että jokaisella lapsella on subjektiivinen oikeus varhaiskasvatukseen. (Varhaiskasvatuslain ensimmäinen vaihe voimaan 1.8.2015: Lakimuutoksen keskeinen sisältö.) Leikkaukset tarkoittavat myös suuria muutoksia juuri voimaan tulleeseen ja pitkään odotettuun varhaiskasvatuslakiin.

Perustehtävän kannalta esitetyt muutokset ovat merkittäviä. Ne heijastuvat siihen, kuinka perustehtävä nähdään niin varhaiskasvatuksen kentällä kuin sen ulkopuolellakin. Nähdäänkö varhaiskasvatus vanhempien työn ja opiskelun mahdollistamisen näkökulmasta, vai kuten tämän tutkielman tulokset osoittavat: lasten kasvua, kehitystä ja oppimista monipuolisesti tukevana, lämpimiä ja kiinteitä vuorovaikutussuhteita sekä laadukasta hoitoa ja hoivaa tarjoavana palveluna lapsille? Käsitykset perustehtävästä heijastuvat myös arjen päiväkotityöhön. Tutkielmassani esitettyjen tulosten perusteella moniammatillinen henkilöstö pitää päiväkodeissa yhtenä työnsä lähtökohdista sekä lasten että perheiden monipuolista tukemista. Perheitä halutaan tukea lastenkasvatustehtävässä ja lapsille halutaan haastavissakin tilanteissa tarjota parasta mahdollista varhaiskasvatusta tekemällä työtä esimerkiksi muiden yhteistyötahojen kanssa. Näiden palveluiden tarjoamisen reunaehdoja pitää pohtia uudelleen mittavien leikkausten myötä. Myös lasten kokonaisvaltaisen kasvun, kehityksen ja oppimisen tukemista ja sen laadukasta ja realistista toteutusta tulee pohtia tarkasti. Asetus- ja lakimuutokset herättävätkin liudan kysymyksiä. Kuinka korkeasti koulutettu henkilöstö pystyy tarjoamaan laadukasta varhaiskasvatusta, kun päiväkotien ryhmäkoot kasvavat entisestään? Miten korkeasti koulutetulla päiväkotihenkilöstöllä riittää aika varhaiskasvatuksen suunnitteluun, kehittämiseen ja arviointiin ryhmäkokojen kasvaessa ja lapsiryhmän muuttaessa muotoaan vanhempien työllisyystilanteen mukaan? Kuinka käy yhteistyön vanhempien kanssa tai erityistä tukea tarvitsevien lasten yksilöllisen tuen tarjoamisen alati muuttuvassa päiväkotiympäristössä? Perustellusti voidaankin kysyä, minne menet, perustehtävä?

LÄHTEET

Ahonen, T. 1994. Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa L. Syrjäläinen, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari (toim.) Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä, 113–160.

Akselin, M-L. 2013. Varhaiskasvatuksen strategisen johtamisen rakentuminen ja menestymisen ennakoiminen johtamistyön tarinoiden valossa. Akateeminen väitöskirja. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden yksikkö. Acta Electronica Universitatis Tampensis: 1283. <http://tampub.uta.fi/handle/10024/67985>. Luettu 5.12.2015.

Alasuutari, M., Karila, K., Alila, K. & Eskelinen, M. 2014. Vaikuta varhaiskasvatukseen. Lasten ja vanhempien kuuleminen osana varhaiskasvatuksen lainsäädäntöprosessia. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2014:13. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö. <http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2014/liitteet/tr13.pdf?lang=fi>. Luettu 1.6.2015.

Alila, K. 2013. Varhaiskasvatuksen laadun ohjaus ja ohjauksen laatu. Laatupuhe varhaiskasvatuksen valtionhallinnon asiakirjoissa 1972–2012. Akateeminen väitöskirja. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden yksikkö. Acta Electronica Universitatis Tampensis 1302. <http://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/68120>. Luettu 1.3.2015.

Alila, K., Eskelinen, M., Estola, E., Kahiluoto, T., Kinos, J., Pekuri, H.-M., Polvinen, M., Laaksonen, R. & Lamberg, K. 2014. Varhaiskasvatuksen historia, nykytila ja kehittämisen suuntalinjat. Tausta-aineisto varhaiskasvatusta koskevaa lainsäädäntöä valmistelevan työryhmän tueksi. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2014:12. <http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2014/liitteet/tr12.pdf?lang=fi>. Luettu 25.1.2015.

Anttila, E. 2007. Minäkö tutkija? Johdanto laadulliseen/ postpositivistiseen tutkimukseen. Teatterikorkeakoulu. <http://www.xip.fi/tutkija/>. Luettu 20.4.2015.

Anttila, P. 1998. Tutkimisen taito ja tiedonhankinta. Metodix – Metoditietämystä kaikille. <https://metodix.wordpress.com/2014/05/17/anttila-pirkko-tutkimisen-taito-ja-tiedon-hankinta/>. Luettu 20.4.2015.

Brodin, J. & Renblad, K. 2014. Early Childhood Educators' Perspectives of the Swedish National Curriculum for Preschool and Quality Work. *Early Childhood Education Journal* 43 (5), 347-355. <http://link.springer.com/article/10.1007%2Fs10643-014-0657-2>. Luettu 1.11.2015.

Brotherus, A., Helimäki, E. & Hytönen, J. 1994. Opetus varhaiskasvatuksessa. Juva: Wsoy.

Clark, A-M. 2006. Changing classroom practice to include the project approach. *Early childhood research and practice*. 8 (2). ECRP. Vol 8 No 2. Changing Classroom Practice to Include the Project Approach. <http://ecrp.uiuc.edu/v8n2/clark.html>. Luettu 25.5.2015.

Dahlberg, G., Moss, P. & Pence, A. 1999. Beyond quality in early childhood education and care. Postmodern perspectives. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED433943.pdf>. Luettu 10.3.2015

Denching, S., Iphofen, R. & Huws, R. 2004. An EU Code of Ethics for Socio-Economic Research. Brighton: The Institute for Employment Studies.

Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S. 1994. Handbook of qualitative research. Sage publications: California.

Elo, 2. 2012. Varhaiskasvatuksen laatu vanhempien arvioimana Suomessa, Yhdysvalloissa ja Venäjällä. Pro gradu-tutkielma. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden yksikkö. Varhaiskasvatuksen koulutus. <https://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/84100/gradu06319.pdf?sequence=1>. Luettu 9.10.2015.

Ernst, J. (2014). Early childhood educators' use of natural outdoor settings as learning environments: An exploratory study of beliefs, practices, and barriers. *Environmental Education Research*, 20(6), 735–752.

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet. 2000. Helsinki: Opetushallitus.
<http://www02.oph.fi/ops/esiopetus/esiops.pdf>. Luettu 23.3.2015.

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet. 2010. Opetushallitus. Määräykset ja ohjeet 2010:27.
http://www.oph.fi/download/129690_Esiopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2010.pdf.
Luettu 23.3.2015.

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet. 2014. Helsinki: Opetushallitus.
http://www.oph.fi/download/163781_esiopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf. Luettu
23.3.2015

Fonsèn, E. Pedagoginen johtajuus varhaiskasvatuksessa. 2014. Akateeminen väitöskirja. Tampereen
yliopisto. Kasvatustieteiden yksikkö. Acta Electronica Universitatis Tamperensis 1914.
<https://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/95050/978-951-44-9397-3.pdf?sequence=1>. Luettu
1.12.2015.

Fonsèn, E., Eskelinen, M., Roos, P., Repo, R. & Liimola, A. Suomen varhaiskasvatus ry:n
kannanotto 5.6.2015. Suomen varhaiskasvatus ry. [http://ecef.org/wp-](http://ecef.org/wp-content/uploads/2015/06/Suomen_Varhaiskasvatus_ry_kannanotto2015_PDF.pdf)
[content/uploads/2015/06/Suomen_Varhaiskasvatus_ry_kannanotto2015_PDF.pdf](http://ecef.org/wp-content/uploads/2015/06/Suomen_Varhaiskasvatus_ry_kannanotto2015_PDF.pdf). Luettu
9.10.2015.

Gröhn, T. 1993. Fenomenografinen tutkimusote. Teoksessa T. Gröhn & J. Jussila (toim.)
Laadullisia lähestymistapoja koulutuksen tutkimuksessa. Helsinki: Yliopistopaino, 1–33

Hallituksen esitys eduskunnalle laeiksi varhaiskasvatuslain 11a ja 11b §:n muuttamisesta. 2015.
[http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Koulutus/koulutuspolitiikka/vireilla_koulutus/vaka/](http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Koulutus/koulutuspolitiikka/vireilla_koulutus/vaka/HE_varhaiskasvatuslain_11_a_ja_11_b_xn_muuttamisesta_28_08_2015_x2x.pdf)
[HE_varhaiskasvatuslain_11_a_ja_11_b_xn_muuttamisesta_28_08_2015_x2x.pdf](http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Koulutus/koulutuspolitiikka/vireilla_koulutus/vaka/HE_varhaiskasvatuslain_11_a_ja_11_b_xn_muuttamisesta_28_08_2015_x2x.pdf). Luettu 5.1.2016.

Hallituksen esitys eduskunnalle varhaiskasvatuslaiksi ja arvonlisäverolain 38§:n muuttamisesta.
2015.[http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Koulutus/koulutuspolitiikka/vireilla_koulutus/](http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Koulutus/koulutuspolitiikka/vireilla_koulutus/varhaiskasvatus/liitteet/Esitysluonnos_varhaiskasvatuslaiksi_ja_laiksi_arvonlisxverolain_38_x_muuttamisesta_24-2-2015.pdf)
[varhaiskasvatus/liitteet/Esitysluonnos_varhaiskasvatuslaiksi_ja_laiksi_arvonlisxverolain_38_x_mu](http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Koulutus/koulutuspolitiikka/vireilla_koulutus/varhaiskasvatus/liitteet/Esitysluonnos_varhaiskasvatuslaiksi_ja_laiksi_arvonlisxverolain_38_x_muuttamisesta_24-2-2015.pdf)
[uttamisesta_24-2-2015.pdf](http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Koulutus/koulutuspolitiikka/vireilla_koulutus/varhaiskasvatus/liitteet/Esitysluonnos_varhaiskasvatuslaiksi_ja_laiksi_arvonlisxverolain_38_x_muuttamisesta_24-2-2015.pdf). Luettu 25.3.2015.

Heckman, J. J. 2012. Invest in early childhood development. Reduce deficits, strengthen the economy. <http://heckmanequation.org/content/resource/invest-early-childhood-development-reduce-deficits-strengthen-economy>. Luettu 5.1.2016.

Heikka, J. & Hujala, E. 2008. Varhaiskasvatuksen johtajuuden toimivuus opetustoimessa. Teoksessa E. Hujala, E. Fonsén & J. Heikka (toim.) Varhaiskasvatuksen johtajuuden ytimessä. Tutkimuksen ja käytännön puheenvuoroja. Kasvatus- ja opetusalan johtajuus-projekti, osa III. Tampereen yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Varhaiskasvatuksen yksikkö, 3–15. <http://www.uta.fi/edu/johtajuusfoorumi/julkaisut/030309Fooruminjulkaisu.pdf>. Luettu 18.3.2015.

Heinämäki, L. 2006. Varhaista tukea lapselle. Työvälineenä kehittämisvalikko. Stakes oppaita 62.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2007. Tutki ja kirjoita. 13. painos. Helsinki: Tammi

Hujala, E. & Eskelinen, M. 2013. Leadership tasks in early childhood education. Teoksessa E. Hujala, M. Waniganayake & J. Rodd (toim.) Researching leadership in early childhood education. Tampere: Tampere University Press, 213–233. http://ilrfec.org/wp-content/uploads/2014/02/art_12Hujala-Eskelinen.pdf. Luettu 4.10.2015.

Hujala, E., Heikka, J. & Fonsén, E. 2009. Varhaiskasvatuksen johtajuus kuntien opetustoimessa ja sosiaalitoimessa. Kasvatus- ja opetusalan johtajuus -projekti. Tampereen yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Varhaiskasvatuksen yksikkö.

Hujala, E., Karikoski, H. & Turunen, T. 2010. Esiopetus suunnitelman toimivuudesta esiopetuksen ohjauksessa. Teoksessa E. Korkeakoski & T. Siekkinen (toim.) Esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelmajärjestelmän toimivuus. Puheenvuoroja sekä arviointi- ja tutkimustuloksia. Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja 53. Jyväskylä: Koulutuksen arviointineuvosto, 11–21. http://karvi.fi/app/uploads/2014/09/KAN_53.pdf. Luettu 10.2.2015.

Hujala, E., Puroila, A-M., Parrila-Haapakoski, S. & Nivala, V. 1998. Päivähoidosta varhaiskasvatukseen. Oulu: Varhaiskasvatus 90 ry.

Huttunen, E. 1989. Päivähoidon toimiva arki. Varhaiskasvatuksen käytäntöjen kehittäminen. Jyväskylä: Suomen kaupunkiliitto.

Hänninen, S-L. & Valli, S. 1986. Suomen lastentarhatyön ja varhaiskasvatuksen historia. Keuruu: Otava.

Isoherranen, K., Rekola, L. & Nurminen, R. 2008. Enemmän yhdessä. Moniammatillinen yhteistyö. 1.painos. Helsinki: Wsoy.

Johansson, J-E. 2006. Will there be any preschool teachers in the future? A comment to recent teacher-education reforms in Sweden. Teoksessa J. Einarsdottir & J. T. Wagner (toim.) Nordic childhoods and early education. Philosophy, research and practice in Denmark, Finland, Norway and Sweden. Information age publishing: Greenwich, Connecticut, 43–70.

Kalliala, M. 2012. Lapsuus hoidossa? Aikuisten päätökset ja lasten kokemukset päivähoidossa. Helsinki: Gaudeamus.

Kanninen, K. & Sigfrids, A. 2012. Tunne minut! Turva ja tunteet lapsen silmin. Jyväskylä: PS-kustannus.

Karila, K. 2005. Vanhempien ja päivähoidon henkilöstön keskustelut kasvatuskumppanuuden areenoina. Kasvatus 4/2005, 285–298.

Karila, K., Harju-Luukkainen, H., Juntunen, A., Kainulainen, S., Kaulio-Kuikka, K., Mattila, V., Rantala, K., Ropponen, M., Rouhiainen – Valo, T., Sirén-Aura, M., Goman, J., Mustonen, K. & Smeds-Nylund, A-S. 2013. Varhaiskasvatuksen koulutus Suomessa. Arviointi koulutuksen tilasta ja kehittämistarpeista. Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja 7:2013. Koulutuksen arviointineuvosto. Helsinki: Korkeakoulujen arviointineuvosto.
http://karvi.fi/app/uploads/2014/09/KKA_0713.pdf. Luettu 2.2.2015.

Karila, K. & Kupila, P. 2010. Varhaiskasvatuksen työidentiteettien muotoutuminen eri ammattilaissukupolvien ja ammattiryhmien kohtaamisessa. Työsuojelurahaston hanke 108267. Loppuraportti. Tampereen yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Varhaiskasvatuksen yksikkö.
https://www.tsr.fi/c/document_library/get_file?folderId=13109&name=DLFE-4301.pdf. Luettu 12.12.2015.

Karila, K. & Nummenmaa, R. 2001. Matkalla moniammatillisuuteen. Kuvauskohteena päiväkot. 1.painos. Juva: Wsoy.

Kansanaho, E. 1964. Suomen kirkon sisälähetysseuran historia. Sortavalan aika 1905–1944. Pieksämäki: Suomen kirkon sisälähetysseura.

Kaskela, M. & Kekkonen, M. 2006. Kasvatuskumppanuus kannattelee lasta. Opas varhaiskasvatuksen kehittämiseen. Oppaita 63. Helsinki: Sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskus Stakes.

Kataja, E. 2014. Yhteinen osallisuus varhaiskasvatuksen pedagogiikassa. Teoksessa J. Heikka, E. Fonsén, J. Elo & J. Leinonen (toim.) Osallisuuden pedagogiikka varhaiskasvatuksessa. Tampere: Suomen Varhaiskasvatus ry, 56–79.

Kekkonen, M. 2004. Vanhemmuutta etsimässä ja tukemassa. Lapsiperheiden peruspalveluiden kehittäminen. Stakes raportteja 281/2004.
<https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/77109/R281-2004-VERKKO.pdf?sequence=1>.
Luettu 13.1.2016.

Kekkonen, M. 2012. Kasvatuskumppanuus puheena. Varhaiskasvattajat, vanhemmat ja lapset päivähoiton diskursiivisella näyttämöllä. Akateeminen väitöskirja. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden yksikkö. Acta Electronica Universitatis Tamperensis 1166.
<https://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/66856/978-951-44-8708-8.pdf?sequence=1>. Luettu 19.5.2015.

Keltikangas-Järvinen, L. 2012. Pienen lapsen sosiaalisuus. Helsinki: Wsoy.

Kernis, M. H., Brown, A. C. & Brody, G. H. 2000. Fragile self-esteem in children and its associations with perceived patterns of parent-child communication. *Journal of Personality* 68 (2), 225-252.

Kinos, J. 1997. Päiväkot. ammattikuntien kamppailujen kenttänä. Turku: Turun yliopisto.

Kinos, J. 2002. Kohti lapsilähtöisen varhaiskasvatuksen teoriaa. *Kasvatus* 33 (2), 119–132.

Kirves, L. & Stoor-Grenner, M. 2010. Kiusaamisen ehkäisy varhaiskasvatuksessa. Kiusaamisen ehkäisyn ja puuttumisen suunnitelman laatiminen. Helsinki: Mannerheimin lastensuojeluliitto.
<http://mll.fibin.directo.fi/@Bin/ab95657dd34dc943269ed5c8ebcdabd2/1453348141/application/pdf/13271105/Kiusaamisen%20ehk%C3%A4isy%20varhaiskasvatuksessa%20B5%20-%20www.pdf>.
Luettu 1.7.2015.

Koivisto, P. 2007. Yksilöllistä huomiota arkisissa tilanteissa. Päiväkodin toimintakulttuurin kehittäminen lasten itsetuntoa vahvistavaksi. Akateeminen väitöskirja. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta.
<https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/13312/9789513929053.pdf?sequence=1>.
Luettu 19.8.2015.

Koivula, M. Vanhempien kokemuksia perhetyöstä päiväkodissa. 2004. Teoksessa S. Keskinen & H. Virjonen (toim.) Vanhemmuuden ja lapsen kasvun tukeminen päivähoidossa. Helsinki: Tammi, 73–104.

Kokkinen, A. & Maltari-Ventilä, L. 2008. Hoito- ja huolenpitotyön sanasto. Jyväskylä: Gummerus.

Korhonen, A. 2008. Opettajien perustehtäväkäsitykset osana peruskoulun kehittämistä. Akateeminen väitöskirja. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteellinen tiedekunta. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja N:o 129. Joensuu: Joensuun yliopisto.
http://epublications.uef.fi/pub/urn_isbn_978-952-219-173-1/urn_isbn_978-952-219-173-1.pdf.
Luettu 1.3.2015.

Kronqvist, E-L. & Jokimies, J. 2008. Vanhemmat varhaiskasvatuksen laadun arvioijina. Tuloksia Vaikuta vanhempi -selvityksestä. Stakesin raportteja 22/2008. Helsinki: Stakes.
<https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/77107/R22-2008-VERKKO.pdf?sequence=1>.
Luettu 9.10.2015.

Kronqvist, E-L. & Kumpulainen, K. 2011 (toim.) Lapsuuden oppimisympäristöt. Eheä polku varhaiskasvatuksesta kouluun. 1.painos. Helsinki: Wsoypro

Kumpulainen, T. (toim.) 2014. Koulutuksen tilastollinen vuosikirja 2014. Koulutuksen seurantaraportit 2014:10. Opetushallitus.

http://www.oph.fi/download/163331_koulutuksen_tilastollinen_vuosikirja_2014.pdf. Luettu 31.12.2015.

Kurtti, T. 2015. Lapsiasiavaltuutetun lausunto luonnokseen hallituksen esitykseksi eduskunnalle laeiksi lasten päivähoitolaista (subjektiivisen päivähoito-oikeuden rajoittaminen).
<http://lapsiasia.fi/tata-mielta/lausunnot-2/lausunnot-2014/lapsiasiavaltuutetun-lausuntoluonnokseen-hallituksen-esitykseksi-eduskunnalle-laeiksi-lasten-paivahoidosta-subjektiiivisen-paivahoidon-rajoittaminen/>. Luettu 9.10.2015.

Kuula, A. 2006. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. Tampere: Vastapaino.

KvantiMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto [verkkajulkaisu]. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietovarasto [ylläpitäjä ja tuottaja].
<<http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/>>. Luettu 16.10.2015.

Laki lasten päivähoitolaista 36/1973. Finlex.
[http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1973/19730036?search\[type\]=pika&search\[pika\]=laki%20lasten%20p%C3%A4iv%C3%A4hoidosta](http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1973/19730036?search[type]=pika&search[pika]=laki%20lasten%20p%C3%A4iv%C3%A4hoidosta). Luettu 25.3.2015.

Lausunnot varhaiskasvatuslain ja lasten päivähoitolaista annetun asetuksen muuttamisesta. 2015. Opetus- ja kulttuuriministeriö. Yleissivistävän koulutuksen ja varhaiskasvatuksen osasto. Lausuntoyhteenveto. OKM/53/010/2015.
http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Koulutus/koulutuspolitiikka/vireilla_koulutus/vaka/Lausuntokoonti_OKM_53_010_2015.pdf. Luettu 5.1.2016.

Lasten päivähoito 2014. 2015. Tilastoraportti. Terveystieteiden ja hyvinvoinnin laitos.
https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/129632/Tr28_15.pdf?sequence=2. Luettu 2.1.2016.

Lyhty, T. 1998. Sosiaaliskasvatustajan koulutus päättyy 80-vuotiaana. Sosiaalityöntekijä 5/1998, 24–25.

Myllärinen, A. & Tass, E. 2001. Sosiaalialan uuden asiantuntijuuden rakentuminen koulutuksen ja työelämän yhteistyönä. Sosiaalipedagoginen orientaatio ammattikorkeakoulun sosiaalialan koulutusohjelmassa. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu.

Mäkinen, M. 2011. Minä olen ja kuulun! Lapsen identiteetin tukeminen. Teoksessa E. Hujala & L. Turja (toim.) Varhaiskasvatuksen käsikirja. Jyväskylä: Ps-kustannus, 95–108.

Mäntykivi, K. 1999. Nuuka, nöyrä, naimaton. Katsaus sosiaalikasvattajien historiaan. Helsinki: Sosiaalialan kasvattajat ja ohjaajat ry.

National Curriculum Guidelines on Early Childhood Education and Care in Finland. 2004.
<http://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/75535/267671cb-0ec0-4039-b97b-7ac6ce6b9c10.pdf?sequence=1>. Luettu 19.5.2015.

Niikko, A. 2003. Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. Joensuun yliopisto. Joensuun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 85. Joensuu: Joensuun yliopisto.

Niikko, A. 2008. Perustoimintojen pedagogiikka. Teoksessa A. Helenius & R. Korhonen (toim.) Pedagogiikan palikat. Johdatus varhaiskasvatukseen ja –kehitykseen. 1.painos. Helsinki: Wsoy, 69 – 78.

Nivala, V. 1999. Päiväkodin johtajuus. Acta Universitatis Lapponiensis 25. Rovaniemi: University Press.

Ojala, M. 1993. Varhaiskasvatuksen perusteita ja haasteita. Helsinki: Kirjayhtymä.

Onnismaa, E-L. 2010. Lapsi, lapsuus ja perhe varhaiskasvatusasiakirjoissa 1967– 1999. Akateeminen väitöskirja. Helsingin yliopisto. Käyttäytymistieteellinen tiedekunta. Tutkimuksia 313. <https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/20012/lapsilap.pdf?sequence=1>. Luettu 19.3.2015.

Onnismaa, E-L., Paananen, M. & Lipponen, L. 2014. Varhaiskasvatusjärjestelmän polkuriippuvuuksien jäljillä. Kasvatus ja aika. Kasvatuksen historiallis-yhteiskunnallinen julkaisu 8 (2). http://www.kasvatus-ja-aika.fi/site/?page_id=618. Luettu 25.3.2015.

Opetus- ja kulttuuriministeriön lausuntopyyntö luonnoksesta hallituksen esityksestä eduskunnalle varhaiskasvatuslain (36/1973) 11a ja 11b §:n muuttamisesta sekä valtioneuvoston asetukseksi lasten päivähoidosta annetun asetuksen (239/1973) 6 §:n 1 momentin muuttamisesta. 2015. Opetus- ja

kulttuuriministeriö.

http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Koulutus/koulutuspolitiikka/vireilla_koulutus/vaka/Lausuntopyynto_luonnoksesta_hallituksen_esitykseksi_eduskunnalle_varhaiskasvatuslain_36_1973_1.pdf. Luettu 5.1.2016.

Perusopetuslaki 628/1998. Finlex. Ajantasainen lainsäädäntö.

<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>. Luettu 10.2.2015.

Pihlaja, P. 2004. Varhaisvuosien erityiskasvatuksen rakenteelliset ja ideologiset perusteet.

Teoksessa P. Pihlaja & R. Viitala (toim.) Erityiskasvatus varhaislapsuudessa. 1. painos. Helsinki: Wsoy, 111–130.

Pramling Samuelsson, I. Teaching and learning in preschool and first years of elementary school in Sweden. 2006. Teoksessa J. Einarsdottir & J.T. Wagner (toim.) Nordic childhoods and early education. Philosophy, research and practice in Denmark, Finland, Norway and Sweden. Information age publishing: Greenwich, Connecticut, 101–132.

Ratkaisujen Suomi. Pääministeri Juha Sipilän hallituksen strateginen ohjelma. 2015. Hallituksen julkaisusarja 10/15.

http://valtioneuvosto.fi/documents/10184/1427398/Ratkaisujen+Suomi_FI_YHDISTETTY_netti.pdf/801f523e-5dfb-45a4-8b4b-5b5491d6cc82. Luettu 5.1.2015.

Raunio, K. 1999. Positivismi ja ihmistiede. Sosiaalitutkimuksen perustat ja käytännöt. Helsinki: Gaudeamus.

Rissanen, R. 2006. Fenomenografia. Luku 5.1. kokonaisuudesta A. Saaranen-Kauppinen & A.

Puusniekka. 2006. KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto [verkkojulkaisu]. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto [ylläpitäjä ja tuottaja].

<<http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/>>. Luettu 20.4.2015.

Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. 2006. KvaliMOTV -Menetelmäopetuksen tietovaranto [verkkojulkaisu]. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto [ylläpitäjä ja tuottaja].

<<http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/>>. Luettu 15.4.2015.

Shpancer, N. 2002. The home – Day care link: Mapping children's new world order. *Early Childhood Research Quarterly* 17 (3), 374-392.
<http://www.sciencedirect.com/helios.uta.fi/science/article/pii/S0885200602001709?np=y>. Luettu 15.1.2016.

Sosiaalikasvattajan opetussuunnitelman perusteet. Sosiaalialan peruslinja. 1988. 1.-2.painos. Helsinki: Valtion painatuskeskus, ammattikasvatushallitus.

Sosiaali- ja terveystieteiden tutkimuskeskityksen selvityksiä 2007:7. Varhaiskasvatuksen henkilöstön koulutus ja osaaminen. Nykytila ja kehittämistarpeet. Helsinki: Sosiaali- ja terveystieteiden tutkimuskeskus.
<https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/113630/Selv200707.pdf?sequence=1>. Luettu 5.1.2015.

Swartz, M.I. & Easterbrooks M.A. 2014. The Role of Parent, Provider, and Child Characteristics in Parent–Provider Relationships in Infant and Toddler Classrooms. *Early education and development* 25, 573-598. <http://web.a.ebscohost.com/helios.uta.fi/ehost/pdfviewer/pdfviewer?sid=beb70d6d-8851-403b-a09e-4abe326d57d3%40sessionmgr4004&vid=1&hid=4209>. Luettu 15.1.2016.

Sylva, K. 2014. The role of families and pre-school in educational disadvantage. *Oxford review of education* 40 (6), 680–695.
<http://www.tandfonline.com/helios.uta.fi/doi/pdf/10.1080/03054985.2014.979581>. Luettu 4.2.2015.

Taguma, M., Litjens, I. & Makowiecki, K. 2013. Quality matters in early childhood education and care. Sweden: OECD. <http://www.oecd.org/edu/school/SWEDEN%20policy%20profile%20-%20published%2005-02-2013.pdf>. Luettu 4.1.2016.

Tast, E. 2005. Sosionomin (AMK) osaamisprofiili varhaiskasvatuksessa ammattikorkeakoulun opettajien näkökulmasta. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu.
http://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/96137/Sosionomin_AMK_osaamisprofiili.pdf;jsessionid=D635ADCEE8BEE16D42A64099DDACC0E0?sequence=1. Luettu 14.2.2015.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. 8. painos. Vantaa: Tammi.

Valli, R. 2015. Paperinen kyselylomake. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineiston keruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. 4.painos. Jyväskylä: Ps-kustannus, 84–108.

Valtioneuvoston periaatepäätös varhaiskasvatuksen valtakunnallisista linjauksista. 2002. Sosiaali- ja terveysministeriön julkaisuja. 2002:9. <http://pre20031103.stm.fi/suomi/pao/varhais2/kasvatus.pdf>. Luettu 18.3.2015.

Vandenbroeck, M. & Lazzari, A. 2014. Accessibility of early childhood education and care: a state of affairs. *European Early Childhood Education Research Journal* 22 (3), 327–335. <http://www.tandfonline.com/helios.uta.fi/doi/pdf/10.1080/1350293X.2014.912895>. Luettu 9.2.2015.

Varhaiskasvatuslain ensimmäinen vaihe voimaan 1.8.2015: Lakimuutoksen keskeinen sisältö. Opetus- ja kulttuuriministeriö. http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Koulutus/koulutuspolitiikka/vireilla_koulutus/varhaiskasvatus/liitteet/Vaka1_liite.pdf. Luettu 23.1.2016.

Varhaiskasvatuslaki 1973/36. Ajantasainen lainsäädäntö. <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1973/19730036>. Luettu 13.1.2016.

Varhaiskasvatuslakia ja päivähoitoasetusta muutetaan. Tiedotteet. Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2015. <http://www.minedu.fi/OPM/Tiedotteet/2015/10/vaka.html>. Luettu 5.1.2016.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. 2005. Stakes oppaita 56. <http://www.thl.fi/thl-client/pdfs/7eef5448-e8a3-4887-ab97-19719ea74066>. Luettu 5.1.2015.

Vesterinen, M-L. & Lankoski, M. 2011. Lastentarhanopettajan osaamistarpeet ja koulutuksen kehittäminen tulevaisuudessa. Teoksessa M-L. Vesterinen (toim.) Sote - ennakointi. Sosiaali- ja terveysalan sekä varhaiskasvatuksen tulevaisuuden ennakointi. Raportteja ja julkaisuja 3. Etelä-Karjalan koulutuskuntayhtymän julkaisuja, 152–161. http://www.oph.fi/download/133556_SOTE-ENNAKOINTI_loppuraportti.pdf. Luettu 10.2.2015

Välimäki, A-L. 1999. Lasten hoitopuu. Lasten hoitojärjestelmä Suomessa 1800- ja 1900-luvuilla. 1. painos. Helsinki: Suomen kuntaliitto.

Wagner, J.T. & Einarsdottir, J. 2006. Nordic ideals as reflected in Nordic childhoods. Teoksessa J. Einarsdottir & J.T. Wagner (toim.) Nordic childhoods and early education. Philosophy, research and practice in Denmark, Finland, Norway and Sweden. Information age publishing: Greenwich, Connecticut, 1–12.

Weitzman, J. 2006. The Impact of Daycare on the Biological Children of Providers: Case Examples of Unintended Consequences. Child and Adolescent Social Work Journal 23 (4), 379–389.
<http://download.springer.com.helios.uta.fi/static/pdf/167/art%253A10.1007%252Fs10560-006-0059-4.pdf?originUrl=http%3A%2F%2Flink.springer.com%2Farticle%2F10.1007%2Fs10560->
Luettu 6.6.2015.

Wilskman, K. & Lähteenmäki, M. 2010. Informaatio-ohjaus ja THL. Yhteiskuntapolitiikka – YP 75 (2010):4. Helsinki: Terveiden ja hyvinvoinnin laitos.
<https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/100654/wilskman.pdf?sequence=1>. Luettu 10.2.2015.

TAULUKOIDEN HAKEMISTO

Taulukko 1. Fenomenografisen aineiston analyysi s. 38

Taulukko 2. Merkitysyksiköt liittyen kasvatuskumppanuuteen s. 41

Taulukko 3. Merkitysyksiköt liittyen perheiden tukemiseen s. 44

Taulukko 4. Merkitysyksiköt liittyen varhaiseen puuttumiseen s. 46

Taulukko 5. Merkitysyksiköt liittyen yhteistyöhön eri tahojen kanssa s. 47

Taulukko 6. Lastentarhanopettajien merkitysyksiköt liittyen lapsen kasvun, kehityksen ja oppimisen tukemiseen s. 50

Taulukko 7. Sosionomien merkitysyksiköt liittyen lapsen kasvun, kehityksen ja oppimisen tukemiseen s. 51

Taulukko 8. Lastenhoitajien, päivähoitajien, lähihoitajien ja lastenohjaajan merkitysyksiköt liittyen lapsen kasvun, kehityksen ja oppimisen tukemiseen s. 52

Taulukko 9. Lastenhoitajana toimivan sosionomin merkitysyksiköt liittyen lapsen kasvun, kehityksen ja oppimisen tukemiseen s. 53

LIITE 1

Tampereen yliopisto
Kasvatustieteiden yksikkö

Arvoisa Vastaaja!

Olen varhaiskasvatuksen maisteriopiskelija Tampereen yliopistosta. Teen gradututkielmaani ja tarkoitukseni on selvittää, kuinka päiväkotien eri koulutustaustaiset opetus-, kasvatus ja hoitohenkilöstöön kuuluvat varhaiskasvatuksen ammattilaiset käsittävät varhaiskasvatuksen perustehtävän.

Toivon saavani vastauksia kasvatusvastuullisilta työntekijöiltä eli lastentarhanopettajilta, erityislastentarhanopettajilta sekä lastenhoitajilta.

Toivoisin Sinun vastaavan seuraavien sivujen kysymyksiin ja näin auttavan minua graduni aineiston keräämisessä. Aineisto kerätään ***** päiväkodeista. Vastaaminen on Sinulle täysin vapaaehtoista. Vastausten käsitteleminen perustuu ehdottomaan anonymiteettiin ja luottamukseen. Kysymyksiin ei ole yhtä oikeaa vastausta, vaan olen kiinnostunut juuri Sinun näkemyksistäsi. Toivonkin, että vastaat juuri sen mukaan, mitä itse ajattelet asiasta.

Mikäli Sinulle heräsi kysymyksiä tutkielmaani liittyen, otathan yhteyttä!

Yhteistyöstä kiittäen

Roosa Tammela

Vastaa tämän sivun kysymyksiin rastittamalla Sinulle sopivin vaihtoehto. Mikäli olet koulutukseltasi sosionomi (amk) tai lähihoitaja, kerro, mihin olet opinnoissasi suuntautunut (esim. lasten ja nuorten hoito ja kasvatus, vanhustyö, vammaistyö tms.)

Olen koulutukseltani (valitse korkein koulutuksesi)

- ☐ erityislastentarhanopettaja
- ☐ lastentarhanopettaja
- ☐ sosionomi (amk)/ suuntautunut opinnoissani _____
- ☐ sosiaalikasvattaja
- ☐ lastenhoitaja
- ☐ päivähoitaja
- ☐ lähihoitaja/ suuntautunut opinnoissani _____
- ☐ lastenohjaaja

Muu, mikä?

Tällä hetkellä työskentelen

- ☐ lastentarhanopettajana
- ☐ lastenhoitajana
- ☐ erityislastentarhanopettajana

Vastaa tämän sivun kysymykseen omien käsitystesi perusteella. Kysymykseen ei ole oikeaa eikä väärää vastausta, vaan olen kiinnostunut juuri Sinun näkemyksistäsi.

Kuvaile, mitkä ovat mielestäsi varhaiskasvatuksen perustehtävät.